ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Procesos de formación, práctica docente y estrategias didácticas



Heidy Anhely Zúñiga Amaya
Hiram Félix Rosas
Coordinadores

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
EDITORIAL ARTIFICIOS

Heidy Anhely Zúñiga Amaya
Hiram Félix Rosas
Coordinadores

Enseñanza de la Historia

Procesos de formación, práctica docente y estrategias didácticas

Artificios Universidad
Serie Divulgación

Esta publicación ha sido arbitrada por pares académicos

Primera edición: Diciembre de 2022

ISBN: 978-607-607-799-3

ISBN: 978-607-99787-4-7

Edición, formación y diseño editorial: Editorial Artificios

Impreso y hecho en México

Heidy Anhely Zúñiga Amaya
Hiram Félix Rosas
Coordinadores

Enseñanza de la Historia

Procesos de formación, práctica docente y estrategias didácticas






Introducción

Esta obra colectiva materializa un esfuerzo impulsado por el núcleo académico de la maestría en Enseñanza de la Historia, de la Universidad de Sonora y la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. La conjunción de intereses y tareas académicas, por parte de estas instituciones del noroeste mexicano, genera este producto editorial en donde confluyen los resultados y experiencias de profesionales de la enseñanza e investigación histórica.

Los trabajos están organizados en torno a tres ejes complementarios, especialmente cuando reflexionamos acerca de las condicionantes de las distintas formas de enseñanza y aprendizaje de la historia: procesos de formación, práctica docente y estrategias didácticas. Los quince capítulos que conforman este libro muestran diversas problemáticas en escenarios educativos mexicanos, desde las estrategias para enseñar la historia en nivel básico, hasta la formación de historiadores en el ámbito universitario.

Por su naturaleza, la convocatoria para integrar el libro *Enseñanza de la historia. Procesos de formación, práctica docente y estrategias didácticas* contenía un problema de origen: se corría el riesgo de que las investigaciones fuesen en varias direcciones. Así resultó. No obstante, esta condición –que en un primer momento contemplamos como un aspecto negativo, por el riesgo de dispersión del discurso académico– finalmente ayudó a constituir un texto que exhibe la complejidad del tema. A lo largo de sus páginas podemos observar un relato con múltiples voces que documentan

dimensiones, elementos y actores que permiten acercarnos a la comprensión del reto que conlleva enseñar historia.

El primer apartado está dedicado a los procesos de formación de docentes, historiadores e historia de la educación. Jesús Alejandro Báez expone los resultados del proyecto de investigación "Desarrollo de pensamiento histórico en estudiantes de la Escuela Normal Superior de Querétaro", y analiza el manejo de conceptos básicos para la enseñanza de la historia entre los futuros docentes de nivel básico.

Por su parte, Mario Virgilio Santiago estudia la ruta de profesionalización de historiadores en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Este capítulo se enlaza con el que desarrollan Hiram Félix, Luz Bertila Galindo y Guadalupe Soltero, quienes muestran el contexto de la formación de historiadores en la Universidad de Sonora. Ambos textos analizan los planes de estudio y los factores que condicionan los estudios universitarios en esta profesión.

En una línea similar, pero centrado en las habilidades, deficiencias y expectativas profesionales de los estudiantes de historia, Hiram Félix explora el sentir de estudiantes de primer ingreso en la Universidad de Sonora. Esto con el objetivo de identificar el nivel de claridad con respecto a su desarrollo en el ámbito laboral, así como la orientación hacia la enseñanza de la historia.

Como parte de los procesos de formación, se incluyen tres capítulos que indagan tópicos de historia y actualidad de la educación. Heidy Anhely Zúñiga presenta una mirada panorámica de los proyectos de educación pública y la formación de mujeres en México durante el siglo XX. Edna Lucía García analiza la educación personalizada y la experiencia de cambio educativo en Hermosillo, durante la década de

1970. Finalmente, Luz Bertila Galindo y Carmen Cecilia Navarro recuperan testimonios de pobladores de la región serrana sonorense acerca de las oportunidades que genera la educación. Los trabajos de esta línea dan cuenta de planes y políticas educativas para atender necesidades concretas, esfuerzos particulares orientados a la mejora de la enseñanza y la perspectiva de los sujetos en torno a la educación en una zona que se mantiene al margen de los grandes proyectos de gobierno, especialmente en el nivel superior.

La práctica docente es el tema central del segundo apartado y consta de cinco capítulos en donde se refieren, desde una perspectiva crítica, experiencias de enseñanza de la historia en contextos que van desde la escuela primaria hasta la educación para adultos. A partir de un ejercicio e intervención educativa, Michelle Romero y Claudia Rocío Rivera, de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, relatan el uso de libros de texto y materiales didácticos en la asignatura de Historia en cuarto grado de primaria. Georgina Pompa, también desde su experiencia profesional como asesora académica, narra las prácticas y dificultades para la enseñanza del módulo *México, nuestro hogar*, con estudiantes del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

El uso de las herramientas digitales para la enseñanza y aprendizaje de las culturas desarrolladas en Mesoamérica, es el tema que analiza Daniel Martínez. En su capítulo valora las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) desde su experiencia docente en nivel secundaria.

Con una reflexión global acerca del género y la necesidad de innovación, Ixtlaxóchitl Rodríguez estudia la pertinencia y las rutas posibles para la incorporación de la historia de las mujeres en los programas de estudio.

El apartado de práctica docente lo cierra el capítulo de Juan Alfredo Cervantes, quien discute los procedimientos y las contribuciones de la perspectiva etnográfica en el diseño e investigación de las didácticas de la historia, concentrándose en el nivel básico (secundaria).

El apartado final del libro reúne tres capítulos y está dedicado al análisis de las estrategias didácticas. Gustavo Lorenzana examina los métodos para la enseñanza de la historia en los libros de texto gratuitos mexicanos de 1948 a 2014; brinda con ello un panorama histórico de la oferta de propuestas que buscaron disminuir esquemas didácticos etiquetados como tradicionales.

El capítulo de Pamela del Carmen Corella explica la potencialidad de las historias de familia como estrategia didáctica para lograr un aprendizaje significativo en bachillerato, resaltando la manera en que este tipo de actividades despiertan la conciencia y la identidad entre los jóvenes sonorenses.

Finalmente, con el objetivo de responder cómo se enseña la historia y cuáles son las técnicas de enseñanza y aprendizaje más empleadas en educación media superior, Rafael Ayala y María de los Ángeles Murillo presentan un estudio que revela las estrategias y circunstancias que marcan las aulas mexicanas.

Esperamos que este libro colectivo, producto académico escrito a muchas voces, signifique una aportación para comprender la multiplicidad de factores que se conjugan en las etapas de formación y práctica docente de la historia.

Heidy Anhely Zúñiga Amaya.
Hiram Félix Rosas.

Parte I
Procesos de formación

Capítulo 1

Manejo de conceptos básicos para la enseñanza de la historia, en la formación de docentes de Historia, en Querétaro

Jesús Alejandro Báez Rodríguez[1]

EL PROCESO

Querétaro forma docentes de Historia en tres instituciones distintas, que son: la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado "Andrés Balvanera" (CBENEQ); la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), y la Escuela Normal Superior de Querétaro. En el caso de las escuelas normales existen dos programas vigentes con igual número de licenciaturas, que son la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia (plan 1999) y licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (Plan 2018). En cambio, en la UAQ la licenciatura en Historia, al tener autonomía curricular, revisa cada cinco años su plan de estudio, y en el plan actual (2015) se contemplan tres áreas de profundización, una de ellas es la enseñanza de la historia.

La propuesta que aquí se presenta fue aplicada tanto en la UAQ como en la ENSQ, pero por cuestiones de espacio se acotará la explicación a la aplicación realizada con la primera generación de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria (LEAH), de la ENSQ,

1. Escuela Normal Superior de Querétaro. Contacto: jabaezr@gmail.com.

donde se emplearon varios recursos, como el empleo de una encuesta de entrada, el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico a partir de la evaluación de fuentes primarias, así como la aplicación de una encuesta de salida.

El desarrollo de pensamiento histórico es un proceso complejo que, como lo han demostrado investigaciones como las de Peter Seixas y Carla Peck en Canadá (2007), las experiencias de Santisteban y Pagès en España (2009; 2010; 2019), así como las de Arteaga y Camargo en México (2010; 2014), necesitan de tiempo y un conocimiento amplio y detallado de la histórica como saber profesional que tiene sus propias herramientas metodológicas de trabajo, como lo es el análisis de fuentes primarias; pero dicho trabajo no puede cristalizarse si no se comprenden conceptos que sirven de base teórica y metodológica que resultan básicos para el análisis de algunos postulados que propone la historia (como saber profesional) y la enseñanza de la historia (como saber didáctico).

Por lo anterior es que se decidió aplicar de manera paulatina la adquisición de habilidades de pensamiento histórico, comenzando con el conocimiento, la comprensión, apropiación y uso adecuado de algunos conceptos básicos para la enseñanza y aprendizaje de la historia que formarán parte del desarrollo de habilidades del pensamiento histórico, por lo que el proceso para ello fue el siguiente:

- Trabajo de algunos conceptos básicos para la enseñanza de la historia (agosto, 2018- febrero, 2019) con el primer semestre de la LEAH en la ENSQ (plan 2018).
- Encuesta piloto sobre “pensamiento histórico”, “conciencia histórica”, “sujeto histórico”, con el

segundo semestre de la LEAH, en la ENSQ (febrero-julio, 2019).

- Actividades a lo largo del semestre febrero-julio de 2019, con el segundo semestre de la LEAH (ENSQ), dentro del curso "Conquista y formación de la sociedad novohispana", con conceptos como *empatía histórica*, *representación histórica* (propuesto exprofeso en esta investigación), *evidencia histórica* y *relevancia histórica*.

Aplicación de encuesta cualitativa de salida (al final del semestre febrero-julio de2019), con el segundo semestre de la LEAH (ENSQ).

Desarrollo de propuestas didácticas, aplicación, reflexión y redacción de ponencias para el primer encuentro "Repensar la enseñanza de la historia", llevado a cabo en enero de 2020 entre estudiantes de la ENSQ y de la UAM-I; así como para el segundo simposio nacional y primer encuentro internacional "Aproximaciones Multidisciplinarias e Interdisciplinarias a la Historia de la Educación y la Educación Histórica".

JUSTIFICACIÓN

El pensamiento histórico debe convertirse en uno de los principales objetivos de la enseñanza de la historia, especialmente cuando se trata de la formación del profesorado de historia, pues tal como afirman expertos en el tema, ayuda a adquirir habilidades para trabajar de manera adecuada las fuentes históricas y, al mismo tiempo, poder desarrollar habilidades para "pensar históricamente". Es en este punto que surge la pregunta: ¿por qué es importante generar pensamiento histórico en estudiantes que se preparan para

ser docentes de Historia?, y una primera respuesta es que el pensamiento histórico permite, entre otras cosas, que el estudiante comprenda cómo trabaja la historia profesional, que sepa que la historia es una narración que necesita de la interpretación de fuentes, y que dicha interpretación lleva un trabajo de representación del pasado, lo que genera en el estudiante que se asuma como sujeto histórico en el tiempo, sujeto que necesita comprender su devenir histórico para poder generar y generarse –él y sus alumnos– horizontes de expectativa.

Se debe enseñar a enseñar pensamiento histórico, porque pensar históricamente tiene la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión y de interpretación, que le permitirán abordar el estudio de la historia con autonomía, independientemente del contenido curricular (Santisteban, 2010, p. 35), y porque a partir de él, el estudiantado comprende que el pasado tuvo sus propios pasados, pero también sus proyecciones futuras.

Asimismo, resulta importante mencionar que se busca con este trabajo atender un campo que se ha descuidado en las escuelas normales del país, y que tiene que ver con que los estudiantes de dichas escuelas produzcan también su propio conocimiento a partir de las herramientas que les brinda el pensamiento histórico, con las que puedan proponer formas diversas de acceder al pasado y todas las vicisitudes que esos hechos dejaron tras de sí, interpretando fuentes como documentos escritos, recuerdos, memorias y narrativas.

El uso adecuado de las fuentes y documentos debería ayudar a que el estudiante normalista que dará clases de Historia se asuma como productor del conocimiento, que puede a su vez ayudar a sus estudiantes a interpretar, narrar y representar el pasado, incorporando en sus clases métodos y

conocimientos teórico-epistemológicos que la disciplina ha discutido y desarrollado desde hace ya varias décadas, pero de los que poco se sabe y comenta en espacios de formación docente, especialmente en las escuelas normales del país.

MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Samuel Wineburg (2001) afirmaba, a inicios del presente siglo, que el docente de Historia se lamentaba porque sus estudiantes no "sabían" nada del pasado o porque no "aprendían" historia, preocupaciones que siguen vigentes en la mayor parte de los centros de estudio, pues aún se piensa a la historia como la acumulación de información y de datos que sólo contiene narraciones planas y lineales que ayudan a "no cometer los errores del pasado", pero no se vislumbra como aquel conocimiento que también puede aportar a forjar el futuro a partir del pasado y con ello generar nuevas narrativas y expectativas.

Para romper la lógica de enseñar historia a partir de constructos preexistentes y a veces lejanos a los estudiantes, Wineburg (2001) afirma que los estudiantes saben mucho del pasado, por lo que quien enseña historia debería preguntar cosas como: ¿qué es lo que sí saben del pasado?, ¿qué fuentes además de maestros y libros de texto contribuyen a su entendimiento?, ¿cómo descifran el significado que proviene de documentos históricos complejos? (p. 6).

La propuesta de Wineburg (2001, p. 6) se centra en enseñar a los propios historiadores, a los estudiantes y a maestros a "articular sus pensamientos y 'leer en voz alta' los documentos" para que esas lecturas deriven en la generación de nuevas narrativas e interpretaciones del pasado para articular las fuentes por medio de una narración colectiva.

Por otro lado –pero en el mismo sentido– tenemos a la *educación histórica* cuyo objetivo es que los estudiantes de historia aprendan a "pensar históricamente", es decir, articular el pasado y comprenderlo a partir de herramientas, metodología y, en general, desde la lógica de la propia historia como saber profesional; para ello se vale de estándares ordenadores del conocimiento histórico (conceptos de primer y segundo orden) que dan sentido a los estudiantes y a los propios profesores acerca de qué ver del pasado y cómo hacerlo inteligible en el presente (actualizar el pasado).

Seixas y Peck son dos de los exponentes más importantes de la educación histórica, propuesta que afirma que para poder desarrollar pensamiento histórico, para pensar históricamente se requiere del uso de herramientas profesionales de la historia, entendida ésta como conocimiento especializado, que hace uso de fuentes, vestigios y testimonios, donde los estudiantes y maestros sean capaces de interpretar el pasado por medio de conceptos ordenadores de primer y segundo orden/grado.

Los conceptos de primer orden son conceptos generales que nos ubican en tiempo y espacio y/o horizonte cultural, como:

- Revolución.
- Independencia.
- Estado.
- Rey.
- Gobernante.

Los conceptos de primer orden son utilizados en el estudio y práctica de la historia y únicamente tienen un significado a partir de su contextualización. Refieren procesos históricos que han acontecido en diferentes tiempos

históricos y espacios; se refieren, en resumidas cuentas, "a los significados específicos que adquieren algunos términos convencionales o utilizados por diversas connotaciones históricas" (Arteaga & Camargo, 2014, p. 125).

Los conceptos de segundo orden son aquellos que parten de la lógica de la historia como disciplina profesional (Seixas & Peck, 2007; Lee & Ashby, 2006; Camargo & Arteaga, 2014), también llamados metaconceptos (Santisteban, 2010), que ayudan a realizar una práctica docente intencionada, cumpliendo con la finalidad de que los estudiantes de Historia puedan entender al pasado como un constructo, como una representación que conocen por medio de sus vestigios, a los que se les dan sentido por medio de la narrativa histórica.

Los conceptos de segundo orden, grado o metaconceptos que propusieron originalmente Seixas y Peck fueron:

- Empatía.
- Cambio y permanencia.
- Relevancia histórica/pertinencia.
- Perspectiva histórica.
- Dimensión ética.
- Fuentes/recursos primarios.

Complementando la propuesta de la educación histórica existe la "historia conceptual-contextual", que surgió en España y que propone el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico a partir del conocimiento conceptual, que parte de la lógica de la historia como ciencia profesional y propone ubicar ese conocimiento en contextos específicos de estudio que generen *empatía histórica* y comprendan *cambios* y *continuidades*.

Joan Pagès, Neus González y Antoni Santisteban (2010, p. 35) afirman que el pensamiento histórico permite dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, y que el uso de esos instrumentos permite a los estudiantes generar conciencia histórica. Además, han desarrollado una serie de pasos que no distan mucho de lo propuesto por Seixas y Peck en Canadá, o de Camargo y Arteaga en México. Dichos pasos son:

1. Desarrollo de la conciencia histórico-temporal (contextual).
2. La representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica (representación).
3. La empatía histórica y las competencias para contextualizar (evaluación de fuente).
4. La interpretación de la historia a partir de las fuentes

Santisteban (2010, p. 49), quien ha trabajado de cerca con Pagès, propuso de manera individual algunos pasos para desarrollar el pensamiento histórico:

a) La lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas (evaluación de fuentes).
b) La confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas (comparación y contrastación).
c) La comprensión del proceso de construcción de la historia (interpretación).

Las tres etapas del desarrollo de capacidades o competencias del pensamiento histórico necesitan de la comprensión conceptual y contextual, que implica la necesidad de lectura y tratamiento de documentos o evidencias que

permitan la confrontación de textos históricos con diversas interpretaciones, para que finalmente se pueda lograr la comprensión de los procesos históricos y de la manera en que éstos son construidos por los historiadores.

Desde el terreno de la historia como saber profesional, la que comparte más puntos en común para el desarrollo de pensamiento histórico es la "historiografía", un campo especializado de análisis de la historia que tiene sus propias herramientas metodológicas que remiten de manera natural a los conceptos de segundo orden o grado, en tanto que analiza el discurso y la representación histórica con la intención de comprender que tanto la historia profesional cómo la historia escolar son constructos que tienen la intención de actualizar el pasado para hacerlo inteligible en el presente, por lo que el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico debiera permitir la capacidad de análisis en los estudiantes de historia para distinguir cuestiones básicas como hechos de opiniones, representaciones históricas, intenciones en las narraciones históricas, etcétera.

El trabajo del historiógrafo consiste, pues, en analizar representaciones sobre el pasado, ver cómo se concibieron esas representaciones en distintos momentos históricos, desde dónde se enunciaron (desde el poder, grupos subalternos, etcétera), con qué intenciones y bajo qué circunstancias, para después comparar y contrastar la información obtenida de esas representaciones con la de las fuentes primarias. La historiografía hace uso de la narración histórica para darse a entender, siempre teniendo claro que existen dos niveles narrativos que son:

- Desde el punto de vista de lo narrado (desde el lugar de enunciación).

- Desde el punto de vista del acto de narrar (representación realizada por el narrador).

Es de este modo que las narraciones historiográficas son entendidas como la forma específica de presentar, argumentar y explicar las transformaciones en el tiempo de las sociedades humanas (Pappe, 2005, p. 16). La historiografía, entonces, se centra en desarrollar habilidades para analizar representaciones históricas, los discursos que generan esas representaciones y los cambios y permanencias de esas representaciones y sus discursos a través del tiempo, habilidades que si se llevan al aula de clases podrían funcionar para la comprensión del pasado y la deconstrucción del pasado desde el presente.

CONCEPTOS BÁSICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Este apartado está dedicado a comentar las concepciones que tenían los estudiantes de la primera generación de la LEAH de la ENSQ al iniciar el segundo semestre de estudios, correspondiente al periodo comprendido entre agosto de 2018 y febrero de 2019, para identificar cambios y permanencias en la manera de definir y aplicar los conceptos de pensamiento histórico, conciencia histórica y sujeto histórico.

Conviene apuntar que la encuesta de entrada fue semiestructurada y semiinformal, pues se realizó al inicio del semestre de manera oral en una "mesa redonda" con todos los estudiantes que conformaban dicha generación. La encuesta de salida fue una encuesta semiestructurada, pero el formato fue distinto, pues se contestó en un formulario de Google de manera individual y se incluyeron otros

conceptos y categorías relacionadas con la enseñanza de la historia, por lo que además de comparar y contrastar los resultados de los tres conceptos que coinciden en ambas encuestas, se incluye la descripción de algunos resultados de la encuesta de salida.

PENSAMIENTO HISTÓRICO PARA UNA CONCIENCIA HISTÓRICA

Una máxima que se repite entre quienes nos dedicamos a enseñar y vincular la enseñanza de la historia con la investigación sobre enseñanza de la historia, y a ésta con la historia profesional, versa sobre la pertinencia de enseñar, aprender y –en la medida de lo posible– comprender el pasado, acción que sin duda tiene por objeto desarrollar el pensamiento y conciencia histórica con la intención de que quienes estudian historia se conciban como parte de ella, es decir, como sujetos históricos y a la vez como protagonistas y forjadores de su devenir, situación que debe comprometer a cualquier docente de Historia a realizar una práctica donde quepamos todos.

Por la naturaleza de esta investigación es que resulta necesario aclarar que las encuestas cualitativas "no tienen como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la *diversidad* de algún tema de interés dentro de una población dada" (Jasen, 2012, p. 43). Para el investigador que usa encuestas de tipo cualitativo las cifras y los datos duros son importantes, pero lo son más el análisis de la variación o consistencia de significados.

En este caso, en la encuesta semiestructurada y preestructurada (que maneja conceptos que los estudiantes se supone deben conocer) se preguntan cosas como: ¿qué tanto

pudieron los estudiantes manejar conceptos que denoten que están pensando históricamente, que tienen conciencia histórica, que se asumen como sujetos históricos?; ¿qué tan bien identificaron conceptos de primer y segundo orden que hagan saber al investigador que han desarrollado habilidades de pensamiento histórico?; ¿qué actividades les han ayudado a cumplir dichos cometidos y por qué consideran que les han ayudado a generar habilidades de pensamiento histórico, de conciencia histórica y a asumirse como sujetos históricos?; ¿qué tanto han logrado desarrollar habilidades para evaluar fuentes históricas?

LAS ENCUESTAS

Tal como se adelantó párrafos arriba, las encuestas de entrada y salida fueron aplicadas a la primera generación de la LEAH de la ENSQ. A continuación se muestran las respuestas más recurrentes de los estudiantes.

A la pregunta expresa: ¿qué es pensamiento histórico?, hubo el caso de quienes lograron formular respuestas que demostraron que tenían algún conocimiento, tal como se muestra a continuación, los estudiantes manejaban un uso adecuado de los conceptos:

- Ocho respuestas hicieron referencia a la perspectiva histórica, aduciendo a ella como comparar posturas/puntos de vista. A la letra, mencionaron:
  - “Conocer las dos versiones. Distintas posturas”.
  - “No quedarte con juicios de valor”.
  - “Conocimiento que va basado en los hechos”.
  - “Distintas perspectivas históricas para no generar juicios de valor”.

- "Conocer los dos lados de la moneda en un proceso histórico".
- "Distintas partes para poder analizarlas".
- "Conocer todas las versiones".
- En cuanto al proceso de enseñanza, sólo una respuesta mencionó que el pensamiento histórico: "Tiene que ver más con el profesor".

• Dos de las respuestas hicieron clara alusión a la evidencia histórica de la siguiente manera:
  - "No sólo quedarte con el libro".
  - "Fuentes primarias y secundarias".

• Siete respuestas hicieron clara referencia a que el pensamiento histórico tiene que ver con el proceso de aprendizaje para la formación de conciencia histórica de la siguiente manera:
  - "Formar en el alumno una conciencia histórica".
  - "Te genera estar analizando los textos".
  - "Lo que tú mismo construyas".
  - "Tu forma de pensar sea por medio de la historia".
  - "Formación de un criterio".
  - "Crearse un criterio con base a las fuentes históricas".
  - "Te creas un criterio propio, conocer las visiones".

En la encuesta final los estudiantes demostraron un claro desplazamiento y apropiación de conceptos relacionados con habilidades de pensamiento y conciencia histórica, pues si bien sus respuestas en la encuesta piloto no estaban completamente erradas, también es cierto que la mayoría tampoco estaban del todo finas o dejaban fuera elementos importantes. Un punto a destacar –porque así lo expresaron

los alumnos– es que la evaluación de fuentes les permitió "acercarse a evidencia de primera mano con la que no habían tenido acercamiento previo".

EL DESPLAZAMIENTO CONCEPTUAL

Pagès (1999 y 2006) y Santisteban (1999 y 2010) han insistido en que para conseguir procedimientos que logren generar en los estudiantes de Historia (y en general de las ciencias sociales y la geografía) habilidades de pensamiento histórico, resulta necesario crear modelos de estructura conceptual para la comprensión de lo que están estudiando en el aula de clases, así como para generar sus propias interpretaciones y representaciones con una narrativa histórica adecuada, misma que permita desarrollar pensamiento histórico, conciencia histórica y que eventualmente el estudiantado se asuma como sujeto histórico.

En ese sentido, la conciencia histórica hace referencia a la "sensibilidad del tiempo", que sirve "para explicar nuestra percepción del paso del tiempo en la vida cotidiana y la influencia de nuestra experiencia en dicha percepción" (Santisteban, 2010, p. 43). La conciencia histórica cumple la función de entender las relaciones temporales entre el presente y el pasado (memoria/representación) y entre el presente con el futuro (temporalidad humana) (Santisteban, 2010, pp. 40-41), por todo ello es que se le considera indispensable en la adquisición de habilidades de pensamiento histórico.

La encuesta piloto contenía tres preguntas, la segunda de ellas pedía a los estudiantes que definieran el pensamiento histórico.

1. ¿Dónde/cómo has visto el tema de la conquista?
2. ¿Por qué es importante el pensamiento histórico?

Las respuestas más recurrentes de los estudiantes para la segunda pregunta fueron:

a. Que el pensamiento histórico cumple una función identitaria.
b. Que el pensamiento histórico tiene que ver con conocer las distintas visiones, partes, posturas, versiones y perspectivas de la historia para no generar juicios de valor.
c. Que el pensamiento histórico tiene como principal función generar conciencia histórica para incidir en el presente

Además, podemos agregar que en la encuesta piloto, cinco de nueve estudiantes destacaron la utilidad de comparar y contrastar puntos de vista a partir de las fuentes, cuatro de ellos mencionaron explícitamente el nombre de algunas de ellas, especialmente *Huesos de lagartija*, un libro del historiador mexicano Federico Navarrete, quien basándose en fuentes primarias y secundarias logró redactar un libro que destaca la visión y las vivencias del pueblo mexica durante el proceso de conquista de su ciudad capital, la gran Tenochtitlan.

Otras de las fuentes mencionadas son *La historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, de Bernal Díaz del Castillo, así como los *Cantos tristes*, escritos por indígenas que vivieron dicho suceso poco tiempo después de la caída de la ciudad.

La tercera y última pregunta de la encuesta piloto era: ¿por qué es importante el pensamiento histórico? Las respuestas, por la manera en que se formuló la pregunta, era de esperar que fueran algo subjetivas o tendenciosas, sin embargo, hay algunos aspectos que rescatar, como que cinco

de los nueve estudiantes respondieron asumiéndose como futuros docentes, utilizando en sus respuestas palabras como *maestro*, *docente*, *alumno* (refiriéndose a sus alumnos), lo que resulta interesante, porque como se mencionó anteriormente, esta encuesta piloto se aplicó a estudiantes de segundo semestre de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, por lo que vemos que desde el inicio se están asumiendo como tales, a partir de respuestas como:

- Para que cuando seamos maestros y estemos en clase, nuestros alumnos sepan lo que es la verdad, lo que realmente pasó y no repetir lo que nos enseñaron en la secundaria (CIMV).
- Tener bien definido lo que estamos haciendo, las funciones que cumple y cómo lo vamos a pasar a los alumnos, si lo enseñamos desde la secundaria será más fácil entender los temas y enseñarlos (OOO).

Ambas respuestas hacen evidente la responsabilidad docente en el proceso de formación de habilidades de pensamiento histórico, pues en el caso de la primera estudiante es importante para ella "no repetir lo que nos enseñaron es secundaria", y para el segundo es relevante porque "si lo enseñamos desde la secundaría será más fácil entender los temas y enseñarlos.

Destacar, además, que varias respuestas tuvieron presentes aspectos fundamentales del pensamiento histórico e incluso algunos conceptos de segundo orden, aun a pesar que nunca se habían mencionado de manera explícita, por lo que es de destacar que el enfoque que propone la educación

histórica sirvió como timón para no perder el rumbo. Las respuestas obtenidas fueron:

- Como docentes, dar a los alumnos, dejárselos bien en claro para que tuvieran una consciencia histórica (KENZ).
- Tal vez para que no sea tan repetitiva la historia y para no hacer juicios de valor (ASM).
- Un concepto muy fuerte es generar esos intereses en el alumno en que conozca su pasado y que el sujeto histórico forma parte también de su presente (MOB).

Además de lo anterior, es importante destacar que hubo un estudiante que mencionó algo que es de llamar la atención, pues tal como señala Wineburg, los estudiantes saben mucho de historia, pero hay que preguntarnos de dónde lo saben, es decir, que otras fuentes además de las escolares, como es el caso de los testimonios, van forjando un conocimiento histórico que no necesariamente empata con el académico o el escolar. En este caso, el estudiante escribió:

> Es importante para no entrar en juicios de valor, no como la malinche, que mi papa [sic] dijo 'esa fue una maldita traidora', entontes es lo malo, para no entrar en juicios de valor, para evitar entrar en esos juicios de valor y ver las dos caras de la moneda (LEBA).

La encuesta aplicada al final del curso incluyó algunos aspectos que quedaron fuera de la encuesta piloto, relacionados con la conciencia histórica, el sujeto histórico (que el estudiante se asuma como tal), el tiempo y espacio

histórico, los procesos históricos y las representaciones históricas narradas en las fuentes consultadas.

Una de las preguntas que hay que destacar es la siguiente: ¿dónde/cómo/de qué manera podemos ver el pensamiento histórico en las actividades realizadas con el tema de la conquista?, ante la cual se obtuvieron respuestas recurrentes en torno a la importancia de las fuentes primarias, la comparación de información desde el punto de vista de los protagonistas, y la evaluación de esas fuentes.

Hay que señalar que el grupo estaba conformado al inicio del segundo semestre por 14 personas, sin embargo, hubo dos deserciones y no todos contestaron ambas encuestas, así que para realizar la comparación se requirió hacer un balance para saber quiénes y cuántos habían contestado ambas encuestas, lo que arrojó una cifra de siete estudiantes. De esos siete estudiantes, tres supieron en la encuesta de entrada qué era el pensamiento histórico, y tenían respuestas bien elaboradas, pero a pesar de ello lograron mejorarlas.

Como ejemplo de ese desplazamiento conceptual tenemos al estudiante FJCP, quien señaló en la encuesta piloto que el pensamiento histórico se refiere a la formación de un criterio a partir de distintas perspectivas históricas, basadas en fuentes históricas para evitar juicios de valor, añadiendo en la respuesta de la segunda encuesta que el pensamiento histórico es todo lo que tenemos para comprender el entendimiento de un hecho histórico, tomando en cuenta todos los puntos de vista de quienes vivieron el suceso y dejaron testimonio de ello, apoyando ese trabajo en una diversidad de fuentes.

Por otro lado, tenemos estudiantes cuyas respuestas dan pie a afirmar que no lograron comprender ni apropiarse el concepto “pensamiento histórico” en la encuesta de entrada,

pero sí en la de salida, lo que representa un desplazamiento conceptual importante, porque no comprendían el concepto al inicio, pero desarrollaron habilidades para comprenderlo y apropiarse de él a lo largo del semestre. Estos estudiantes fueron dos, y sus respuestas son:

- CIMV señaló en la encuesta piloto que el pensamiento histórico es el conocimiento previo sobre la historia, y citó a uno de sus compañeros en lo referente a que "pensamiento histórico" se refiere a conocer las dos versiones, añadiendo a su respuesta en la encuesta de salida que también se refiere a todo aquello que se sabe sobre los hechos históricos, así como que una de sus habilidades es la de conocer todas las versiones "para tener un buen conocimiento sobre el hecho".
- ASM expresó en ambas respuestas que el pensamiento histórico se refiere a conocer distintas posturas respecto a un mismo suceso histórico, en lugar de ver sólo buenos y malos, agregando únicamente en la encuesta final que una de las finalidades del pensamiento histórico reside en evitar juicios de valor.

Tenemos, por otro lado, al estudiante AIGG, quien no pudo contestar qué era el pensamiento histórico en ambas encuestas, y por lo tanto, no tuvo ningún tipo de desplazamiento conceptual. AIGG expresó en ambas encuestas que el pensamiento histórico se refiere al "conocimiento basado en los hechos", pero el resto de la respuesta resulta sumamente confuso, pues literalmente señala que el pensamiento histórico es "saber y entender algún conocimiento que va basado en los hechos que van marcados en identidad, a

tu alrededor mundialmente y nacionalmente y que te dan sentido", agregando únicamente en la segunda respuesta que el pensamiento histórico sirve para "darle al alumno un criterio de identidad".

Por tanto, se puede afirmar que de los siete estudiantes que contestaron ambas encuestas, al menos cuatro tenían alguna noción y conocían algunos elementos del pensamiento histórico, y que de esos siete, dos no conocían el concepto y no mostraron tener nociones de sus elementos, pero que en la encuesta de salida lograron formular respuestas más o menos completas y complejas, pues identificaron al menos un elemento relacionado con el pensamiento histórico, por lo que se puede señalar que el número total de estudiantes pudieron referir al menos un elemento del pensamiento histórico en la encuesta de salida, lo que da pie a afirmar que hubo apropiación, conocimiento y adecuada aplicación del concepto.

Otra de las preguntas señalaba al estudiante identificar temas, materiales y/o actividades relacionadas con el tema de la conquista que les hubieran ayudado a asumirse como sujeto históricos, dio como resultado algo parecido a lo sucedido con el concepto anterior, pues el cien por ciento de los estudiantes afirmaron que los materiales usados en clase, incluidas las fuentes primarias, les habían ayudado a asumirse como sujetos históricos, lo que denota un dominio del concepto y su identificación con actividades y fuentes históricas.

MGVC, por ejemplo, identificó una fuente secundaria llamada *Huesos de lagartija,* donde se narra de manera ficticia la vida de un niño que vive el proceso de conquista. La estudiante señala que a pesar de ello "nos hemos dado cuenta que existieron personas en la epoca (sic) de la

conquista que son sujetos históricos (sic), al igual que nosotros lo somos ya que estaremos transmitiendo esa historia". Interesante respuesta, porque identifica distintos grados de representación: la representación que se sabe representación (*Huesos de lagartija* como obra ficticia) y la identificación de sujetos históricos a partir de esa representación, así como la reinterpretación o actualización del pasado (la estudiante asumiendo que hay sujetos históricos en las narraciones históricas y asumiéndose ella misma como sujeto histórico).

El estudiante FJCP señaló que asumirnos como sujetos históricos:

> Nos ayuda a que nosotros como docentes en formación no creemos un trauma patriótico en los jóvenes, al momento de que se diga que los españoles fueron los malos y nos quitaron las tierras, si no saber entender, y con base a este entendimiento podamos transmitirlo de manera correcta.

CONSIDERACIONES FINALES

El deber de razonar e interpretar al pasado en el aula de clases desde las herramientas metodológicas que utiliza la historia, resulta fundamental si buscamos generar pensamiento histórico, y para lograrlo resulta necesario comparar, contrastar, evaluar, tensionar e interpretar las fuentes, vestigios y huellas del pasado, puesto que quienes aprenden son alumnos concretos, con preocupaciones, intereses, valores morales, políticos y sociales concretos, así como con horizontes culturales; con expectativas que no siempre resultan homogéneas.

La enseñanza de la historia debe partir de la comprensión, apropiación y uso adecuado de conceptos para que el profesor logre comprender que "tendrá que orientar a los alumnos para que tomen sus propias decisiones, produzcan inferencias y comparen ideas diversas" (Carretero & Borrelli, 2010, p. 122) que lleven a actualizar el pasado, pero entendiendo que ese pasado tuvo sus propios horizontes de expectativa.

En números concretos, se puede afirmar que al finalizar el curso, cinco de los siete estudiantes pudieron, en algún grado, identificar elementos relacionados con el pensamiento histórico y señalaron al menos alguno de sus elementos, lo que representa el 71% del total de estudiantes que contestaron las dos encuestas. Mientras que sólo un estudiante, que representa el 14% de los encuestados, no supo qué era, ni identificó algún elemento del pensamiento histórico, al igual que otro estudiante, que también representa el 14%, que supo al inicio qué es el pensamiento histórico, logrando identificar más de uno de sus elementos, pero que en la encuesta final formuló una respuesta muy simple y sin atisbos que hicieran suponer que sabía qué es el pensamiento histórico.

Las evidencias mostraron aspectos como:

- Un uso del lenguaje que integra palabras y términos propios de la historia y la enseñanza de la historia de manera adecuada.
- Diversidad de respuestas y consistencia en el contenido, lo que da a entender que cada estudiante formuló sus respuestas interiorizando el contenido y adecuándolo a su forma de pensar (metacognición).

- Integración y apropiación de los conceptos "pensamiento histórico" y "conciencia histórica", así como algunos de segundo orden, que son mencionados de manera directa e indirecta como evidencia histórica, cambio y permanencia o relevancia histórica.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que los estudiantes lograron no sólo un desplazamiento conceptual al utilizar, incorporar y reconocer elementos de los conceptos a sus respuestas, sino también a la elaboración de sus trabajo y a la apropiación conceptual que lograron, situación que da pie a afirmar que se asumen como sujetos históricos en el tiempo, reconociendo su papel como "forjadores del futuro", afirmando que ese futuro se fragua desde el presente, y que al presente le corresponde estudiar al pasado para poder actualizarlo a partir de preguntas con una visión siempre crítica.

BIBLIOGRAFÍA

Arteaga, B. & Camargo, S. (2014, septiembre-diciembre). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo de pensamiento histórico en el plan de estudios 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Tempo & Argumento*, *8*(13), 110-140.

Carretero, M. & Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, *20*(2), 201-215.

González, N., Santisteban, A. & Pagès, J. (2010). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? En P. Miralles Marínez, S. Molina & A. Santisteban, *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 221-233). Murcia: Ministerio de Ciencia e Innovación.

Mendiola, A. (2005). La inestabilidad de lo real en la ciencia de la historia: ¿argumentación y/o narratividad? *Historia y Grafía*, *24*, 97-127.

Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2* (pp. 140-154). Antioquia: Corporación Interuniversitaria de Servicios.

Pappe, S. (2005). Perspectivas multidisciplinarias de la narrativa: una hipótesis. *Historia y Grafía*, *24*, 53-92.

Santisteban, A. (2019). *La formación de competencias de pensamiento histórico.* La Plata: Clío & Asociados.

Seixas, P. & Peck, C. (2007). *Estándares de pensamiento histórico.* Vancouver: Pacific Educational Press.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future ofteaching the past. Critical perspectives on the past.* Filadelfia: Temple University Presss.

Capítulo 2

La formación de profesionales en el Colegio de Historia, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

Mario Virgilio Santiago Jiménez[1]

introducción

Este trabajo tiene por objetivo central mostrar las principales discusiones sobre la formación de profesionales en el Colegio de Historia, de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el marco de la revisión y modificación del plan de estudios vigente. Se argumenta que buena parte de las problemáticas y posibles soluciones pensadas por la comunidad del colegio se han caracterizado por la tensión permanente entre la llamada "tradición" –entendida como un basamento acumulado de ideas y prácticas repetidas y asumidas por un sector de la comunidad académica como las formas correctas de proceder– y la necesidad de innovar a la luz de los cambios en el campo disciplinario y en el contexto general.

Para desarrollar lo anterior, se hace un recorrido histórico general de la carrera de Historia en la FFyL guiado por algunos cambios institucionales trascendentales, así como por los periodos de discusión, revisión y modificación de sus planes de estudios (1966, 1974), pues constituyen momentos clave en los que se han sintetizado y evidenciado las

1. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Contacto: msantiago@institutomora.edu.mx

ideas de los integrantes del colegio sobre la formación de los historiadores. Luego, se describe la discusión previa y las características del plan de estudios vigente (1999), para finalizar con el diagnóstico realizado por una comisión especial, entre 2017 y 2019, con miras a diseñar una nueva propuesta de plan de estudio.

Tenemos como base tres fuentes principales: un texto que forma parte de una compilación hecha para conmemorar los 70 años de la facultad, así como los documentos completos del plan de estudios de 1999 y el diagnóstico más reciente, hecho por la referida comisión especial. A esto se suman tesis, memorias, documentos institucionales y anuarios estadísticos.

Por supuesto, el trabajo constituye una aproximación, sin pretensiones de ofrecer conclusiones absolutas. Por el contrario, se presenta como una provocación –en el mejor sentido posible– para reflexionar en torno al quehacer docente de los historiadores y la formación de los futuros profesionales de la disciplina.

ANTECEDENTES[2]

Luego de un complicado proceso de reforma, iniciado cuando menos desde 1921, la Escuela Nacional de Altos Estudios se dividió en tres secciones: Filosofía y Letras, Escuela Normal Superior y Ciencias Aplicadas. En ese contexto, en 1924 se estableció por decreto presidencial la FFyL, cuyo inicio fue azaroso debido a la falta de recursos económicos y a la indefinición disciplinaria que privaba en las autoridades educativas y políticas del momento, pues,

2. Lo expuesto en este apartado, a menos que se indique lo contrario, fue retomado de Menéndez Menéndez (1994).

aunque la Facultad tenía una importante tradición humanística, la prioridad del Estado durante los años veinte fue la reconstrucción del país luego de la etapa más violenta de la revolución, por tanto, era lógico que privara el pragmatismo y, en consecuencia, que las humanidades –filosofía, historia y distintas disciplinas asociadas con las letras– fueran vistas como campos accesorios del conocimiento o, en el mejor de los casos, como parte de la formación integral del profesorado de los niveles educativos iniciales.

Lo anterior permite explicar por qué las humanidades y las ciencias teóricas compartieron espacios entre 1924 y 1938, así como su fuerte inclinación por la formación de profesores para la educación básica. En ese escenario institucional, se podían cursar materias de forma más o menos general y luego especializarse, para finalmente presentar una tesis y optar por un grado de licenciado. Más adelante, ya en los años treinta, se amplió la oferta de posgrados y se pudo optar por el de maestro o doctor en ciencias históricas, especialidad que combinaba historia y antropología (González, 1994).

Durante esta etapa (1924-1938) se gestó una paulatina diferenciación entre las humanidades y las ciencias, que tuvo un momento de inflexión precisamente en 1938, cuando la FFyL se instaló en el edificio de Mascarones, en el centro de la ciudad. A partir de entonces –y hasta mediados de los años cincuenta– comenzó un proceso de profesionalización de la disciplina histórica de la mano de la consolidación de los regímenes posrevolucionarios y su consecuente promoción de instituciones, así como del impacto que significó la llegada de los exiliados españoles, derivando rápidamente en la creación de instituciones especializadas en la producción de conocimiento histórico de alto nivel, como el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México,

en 1941, y el Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM, en 1945.[3]

En este periodo de profesionalización, la concepción sobre la formación de historiadores también cambió y al perfil del egresado como profesor de educación básica y media se sumaron los de archivista y bibliotecólogo, así como los de investigador profesional y docente universitario. Esto último consolidado en buena medida por la creación oficial en la UNAM de la figura del profesor universitario de carrera, en 1943. Además, se abandonó la formación profesional (licenciaturas) para apuntar a la especialización en posgrados.

Un nuevo cambio se vivió en 1952, último año del gobierno de Miguel Alemán, cuando se inauguró oficialmente la Ciudad Universitaria de la UNAM, uno de los botones de muestra del proyecto modernizador que simbolizaba la inversión en la formación de las élites del país. Sin embargo, las instalaciones no estaban concluidas, así que las escuelas y facultades se mudaron hasta 1954 de los viejos edificios coloniales, en el centro de la ciudad, al campus creado en el sur. Dos años después, en 1956, una nueva reforma en la FFyL derivó en la desaparición de los departamentos y la creación de colegios, lo que representaba un retorno a la formación profesional, como quedó confirmado en 1960, cuando se reabrieron las licenciaturas. Es importante señalar que en ese contexto se creó el Colegio de Biblioteconomía y Archivonomía, con sus respectivas licenciaturas, lo que confirmaba un cambio en la

3. En este punto recuperamos la periodización propuesta por Filiberto García Solís (2007, p. 38) para comprender los primeros años de la FFyL: "la primera etapa de la historia de la Facultad, que corresponde desde su fundación hasta 1924, corresponde a un intento de establecer, desde sus cimientos, una nueva estructura distinta en todo a la de la tradición humanística colonial. Una segunda etapa corresponde al proceso de diferenciación, epistemológica y administrativa, entre lo que se denomina Ciencias y lo que se comprende como Humanidades; esta etapa fue cubierta entre 1924 y 1938. En la indispensable diferenciación se encuentran los elementos que permitieron entrar en la tercera etapa, es decir, la de la profesionalización ocurrida a partir de 1939".

idea de formación de los historiadores, que ya no concebían esos campos profesionales como necesariamente propios.

Muy pronto, el contexto nacional marcó un nuevo ritmo y la vida académica tuvo que adaptarse: desde modificar hábitos cotidianos como pasar más tiempo en el campus, dada la distancia con respecto al resto de la ciudad, hasta repensar cuestiones administrativas y pedagógicas ante la creciente población estudiantil, especialmente durante los años sesenta (véase cuadro 1). En atención a estos cambios, en 1966, la FFyL estableció modificaciones, sobresaliendo la de que sólo se podía acceder al grado de doctor si se había obtenido el de maestro y, a su vez, este último sólo se obtendría previa acreditación de la licenciatura. Además, cambiaron los planes de estudio de las carreras y en el caso de historia se establecieron 18 asignaturas obligatorias –entre las que destacaron: Comentario de Textos, Técnicas de la Investigación Histórica, Didáctica, así como Historiografía General y de México– y 25 optativas –agrupadas por temas de historia general, de América, de México y del arte– en ocho semestres (Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 1998, p. 11).

A la par se desarrollaron centros de estudio enfocados en temáticas regionales culturales: angloamericanos, orientales –que luego se denominó afroasiáticos– y latinoamericanos. Hacia los años setenta, el primero desapareció, mientras que el segundo fue absorbido por el Colegio de Historia y el tercero se mantuvo de forma autónoma desarrollando investigación y coordinando estudios de licenciatura y posgrado. Esto último es relevante, pues permite comprender la presencia limitada e incluso ausencia de materias enfocadas en la región latinoamericana en los planes de estudio de la carrera de Historia, con el argumento de que existe un colegio dedicado a esa temática.

Cuadro 1. Datos generales sobre población estudiantil y docente.

Año	1960	1966	1970	1974	1999	2017
Población estudiantil total UNAM (escuelas y facultades)	39,213	48,387	63,357	111,450	166,842	236,915
Población estudiantil total FFyL	1,577	3,436	4,658	4,282	7,458	11,678
Población estudiantil total colegio de historia	221[4]	S/I	762[5]	841[6]	1075[7]	1097
Población docente de la FFyL[8]	291	270	543	309	1275	S/I
Población docente del colegio de historia (licenciatura)	S/I	S/I	S/I	S/I	114	178

Fuente: Con información recuperada de UNAM (s.f.a; s.f.b; 1970; 1972; 1974; 2000); y Facultad de Filosofía y Letras-UNAM (2019).

Para ese momento, entre mediados de los sesenta y setenta, como lo constatan las reuniones de historiadores, las temáticas y periodos de estudio desarrollados en la FFyL se identificaban con la agenda de las últimas dos décadas (UNAM et al., 1972), pero daban visos de apertura hacia nuevos horizontes. Esto último se aceleró con el impacto del materialismo histórico en las academias latinoamericanas, así como por el revisionismo sobre la Revolución Mexicana y la creciente internacionalización de la historiografía nacional.

Ya en los años setenta, con un incremento sostenido de la matrícula estudiantil, la UNAM concretó proyectos para satisfacer la demanda de educación superior, por lo que se crearon las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales

4. 217 en licenciatura y 4 en doctorado.
5. 724 en licenciatura, 22 en maestría y 16 en doctorado
6. 811 en licenciatura, 15 en maestría y 15 en doctorado.
7. 814 en licenciatura, 119 en maestría en historia de México, 75 en maestría en Historia del Arte, 43 en doctorado en Historia y 24 en doctorado en Historia del Arte.
8. De cualquier categoría contractual y sin contrastar con nómina de investigadores.

(ENEP) en la frontera entre el Distrito Federal y el Estado de México, así como el Sistema de Universidad Abierta (SUA). La ENEP Acatlán inició labores en 1975, ofreciendo la carrera de historia desde el inicio, mientras que el SUA comenzó a operar en la FFyL hasta 1980, incluyendo la licenciatura en Historia.

En ese contexto, desde 1973 se reunieron comisiones de maestros y alumnos del Colegio de Historia para diseñar una nueva propuesta de plan de estudios con la clara intención de renovar la licenciatura y ponerla a tono del horizonte historiográfico y las demandas del cambiante contexto. Luego de varias discusiones, el proyecto fue aprobado en 1974, destacando los siguientes cambios: la reorganización de las asignaturas en cuatro categorías obligatorias –en las que los alumnos obtendrían los conocimientos y herramientas básicas del quehacer de la historia–, optativas por área y optativas generales –en las que se enseñarían conocimientos específicos y monográficos sobre distintos periodos y regiones–,[9] así como seminarios –pensados para desarrollar las habilidades investigativas de los alumnos–; la creación del área de teoría socioeconómica –en clara consonancia con el mayor peso del marxismo– que incluía las materias de Introducción a la Teoría Económica, Teorías Políticas Contemporáneas, Materialismo Histórico y Metodología de las Ciencias Sociales; se incorporaron nuevas asignaturas como Historia de la Filosofía de la Historia –considerada un propedéutico para la materia de Filosofía de la Historia–, Historiografía General Contemporánea e Historiografía Contemporánea

9. Es importante señalar que en este rubro se discutió ampliamente la posibilidad de introducir cursos de conocimientos históricos generales. A favor, se argumentaba la necesidad de que todos los estudiantes tuvieran una misma base para abordar el resto de cursos, mientras que en contra se sostuvo que este tipo de materias correspondían al nivel medio superior. Esta última posición se aceptó y se plasmó en la propuesta del plan.

de México, así como materias optativas sobre el siglo XX. Finalmente, los cursos obligatorios pasaron de dos a tres horas semanales, mientras que los seminarios ascendieron de dos a cuatro horas por semana (véase figura 1) (Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 1998).

Lo anterior evidenciaba una creciente preocupación del claustro del Colegio de Historia por organizar el proceso de formación de las nuevas generaciones, poniendo énfasis en los fundamentos de la disciplina, pero cuidando la flexibilidad que permitiera a los estudiantes construir una trayectoria basada en sus intereses particulares, de ahí que se procurara una amplia oferta temática en materias optativas y seminarios. Todo esto, a su vez, enmarcado por los cambios en el horizonte historiográfico que abrió, entre muchos otros, el debate en torno a la pertenencia de la disciplina histórica al campo de las humanidades o de las ciencias sociales.

EL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE (1999)[10]

En 1986, poco más de una década después de que se puso en marcha el plan de estudios, se llevó a cabo un foro de discusión del Colegio de Historia para valorar los resultados obtenidos hasta el momento. Para ello, se organizaron tres mesas redondas que giraban sobre los temas de historia universal, objetivos del plan y el perfil del egresado, así como las áreas del plan, y además se revisó el desempeño de la coordinación. Al final, la mayoría del claustro concluyó que el plan de estudios no debía ser modificado sino reestructurado.

10. Lo expuesto en este apartado, a menos que se indique lo contrario, fue retomado de Facultad de Filosofía y Letras-UNAM (1998).

Figura 2. Mapa curricular de la licenciatura en Historia. Plan de estudios 1999

1er SEMESTRE	Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica I 3 6	Historiografía General I 3 6	Historiografía de México I 3 6	Comentario de Textos I 3 6	Optativa del Área de Teoría Socioeconómica 3 6	Optativa del Área de Teoría Socioeconómica 3 6		36 Créditos
2º SEMESTRE	Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica II 3 6	Historiografía General II 3 6	Historiografía de México II 3 6	Comentario de Textos II 3 6	Optativa del Área de Teoría Socioeconómica 3 6	Optativa del Área de Teoría Socioeconómica 3 6		36 Créditos
3er SEMESTRE	Historiografía General Contemporánea 3 6	Historiografía contemporánea de México 3 6	Optativa por Área 2 4	Optativa por Área 2 4	Optativa por Área 2 4	Optativa del Área de Teoría Socioeconómica 3 6	Optativa por Área 2 4	34 Créditos
4º SEMESTRE	Historia de la Filosofía de la Historia 3 6	Optativa por Área 2 4	Optativa por Área 2 4	Optativa por Área 2 4	Optativa por Área 2 4	Optativa del Área de Teoría Socioeconómica 3 6		28 Créditos
5º SEMESTRE	Didáctica de la Historia I 3 6	Filosofía de la Historia I 3 6	Optativa por Área 2 4	Optativa por Área 2 4	Optativa por Área 2 4	Optativa por Área 2 4	Optativa por Área 2 4	32 Créditos
6º SEMESTRE	Didáctica de la Historia II 3 6	Filosofía de la Historia II 3 6	Optativa por Área 2 4	Optativa por Área 2 4	Optativa por Área 2 4	Optativa por Área 2 4	Optativa por Área 2 4	32 Créditos
7º SEMESTRE	Seminario 4 6	Seminario 4 6	Optativa por Área 2 4	Optativa por Área 2 4	Optativa por Área 2 4	Optativa General o por Área 2 4	Optativa General o por Área 2 4	36 Créditos
8º SEMESTRE	Seminario 4 6	Seminario 4 6	Optativa por Área 2 4	Optativa por Área 2 4	Optativa por Área 2 4	Optativa General o por Área 2 4	Optativa General o por Área 2 4	36 Créditos

Total de créditos Obligatorios	90
Total de créditos Optativos	180
Tesis, tesina o informe académico	30
Total de créditos	**300**

Fuente: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM (1998).

Poco tiempo después se realizó un segundo foro enfocado en la formación del historiador. Como resultado se constituyó una comisión de profesores y alumnos que convocó al resto de la comunidad para discutir los principales problemas de la temática abordada. De nuevo se concluyó que el plan de estudios sólo debía ser perfeccionado. En 1989, dicha comisión publicó y circuló un folleto en el que se señalaban algunos posibles ajustes.

Tres años más tarde, en 1992, se realizó un coloquio titulado "La historia hoy", en el que participaron profesores del colegio y egresados para reflexionar precisamente sobre los cambios en la disciplina y, por tanto, las adaptaciones en la formación de los próximos profesionales. Al finalizar, un grupo de asistentes concluyó que se debía reunir a los profesores de nuevo para revisar el plan de estudios. Esto coincidió con la convocatoria lanzada por la filósofa Juliana González (directora de la FFyL en 1990-1994 y 1994-1998) a todos los colegios, para iniciar la renovación de sus planes de estudio, lo que dio pie en ese año a la creación de una comisión de profesores y alumnos, cuyas tareas inmediatas fueron recopilar información y convocar a nuevas reuniones con los integrantes del Colegio de Historia para recabar opiniones. Ambas, cabe destacar, se convirtieron de inmediato en problemas complejos, pues se detectó una importante carencia de datos sobre el desempeño de estudiantes y docentes desde 1974 –con excepción de lo producido por comisiones anteriores–, mientras que lo segundo se trabó, pues una importante parte del colegio asumía el acuerdo de que el plan sólo debía ser ajustado. Al final se pudo impulsar la propuesta de modificación, pero respetando la esencia del plan anterior, así como la idea de que el diagnóstico se haría con información de 1992 en adelante.

Con respecto a esto último, es importante señalar que las distintas comisiones creadas trabajaron desde ese momento convocando numerosos coloquios, aplicando encuestas y haciendo entrevistas para recabar la información necesaria para el diagnóstico. Se diseñaron, entonces, una serie de documentos de trabajo que se pusieron a disposición del claustro y los estudiantes, quienes, a su vez, se organizaron para discutir.

Finalmente, la comisión reunió los distintos puntos de vista y en noviembre de 1995 presentó un anteproyecto del plan de estudios que de nuevo estaría sujeto a revisión y discusión del colegio. Una vez más, el trabajo de renovación se detuvo porque no se lograba acuerdo sobre un punto central que ya se había discutido en 1974: un grupo planteaba la necesidad de cursos generales sobre etapas históricas, pues, sostenía que los alumnos carecían de conocimientos básicos, mientras que otros integrantes del colegio señalaban que ese tipo de cursos correspondían al nivel medio superior.

Por fin, en 1996, una comisión reestructurada ajustó la propuesta, sin embargo, este documento no logró el consenso y el proyecto se volvió a trabar. En ese punto intervino la dirección de la facultad y se tomó una decisión drástica: la dirección, la coordinación del colegio y la comisión convocarían a una reunión extraordinaria en Oaxtepec, Morelos, con el único objetivo de terminar el plan de estudios.

El cónclave se realizó en enero de 1997, con la asistencia de los profesores de carrera y algunos de asignatura, así como de representantes estudiantiles. En él se discutieron los puntos de mayor discrepancia, llegando a acuerdos importantes: no habría cursos generales, en cambio, se aseguraría una amplia oferta de cursos optativos distribuidos en

cuatro áreas; los alumnos estarían obligados a tomar cuatro cursos en cada área, sumando 16, y el resto de cursos optativos podrían tomarlos con base en sus preferencias personales. Se establecieron las áreas de teoría e investigación; se acordó que la materia de Didáctica debía cambiar por Enseñanza de la Historia, para hacer énfasis en la parte práctica que, además, debía ser reforzada por seminarios. Por último, se acordó la instalación de una nueva comisión que daría seguimiento a este proceso hasta terminar la propuesta.

Tras la fase de negociación, la comisión se concentró en concluir el documento diagnóstico basado en la información recabada sobre el periodo 1992-1997. En este trabajo destacaron datos como el promedio de 208 estudiantes de nuevo ingreso en cada ciclo escolar y un índice de deserción al iniciar el segundo semestre del 42.3%, por lo que a partir del segundo año cada generación fue de aproximadamente 80 estudiantes y se mantenía así hasta el fin del ciclo. A esto se sumó el dato alarmante del 75% de alumnos no regulares y que, por tanto, no concluían en tiempo y forma.

Sobre la titulación, el diagnóstico mostró que en el periodo referido hubo 172 titulados, de los cuales 1.7% lo logró en cuatro años y 13.4% en cinco, mientras que el resto tardó entre seis y 12 años con respecto a su ingreso a la carrera. Con estas cifras se pudo calcular que se titularon entre 34 y 35 alumnos por año, lo que dio una eficiencia terminal del 45%, aunque se hizo la precisión de que muy probablemente la mayoría de esos titulados ingresaron en 1992 o antes, dado el rezago mencionado.

En cuanto al campo laboral, el diagnóstico explicitaba tres áreas conocidas. Por un lado, la investigación, cuyo acceso se mostraba cada vez más complejo dada la reducción

de plazas, el aumento de la competencia y la necesidad de grados de maestría y doctorado. En segundo lugar, la docencia, un campo tradicional para el desempeño laboral de los historiadores con más opciones que el primero, pero que paradójicamente había sido descuidado por el plan de estudios, pues se había enfocado demasiado en cuestiones teóricas y había dado poca atención a la práctica en el aula. Finalmente, la difusión que en el documento de fines de los noventa se concebía como la asesoría especializada para el desarrollo de contenidos en televisión, cine, radio, video y museos, un área en plena expansión pero, de nuevo, que había sido descuidada en la licenciatura, pues no se había "atendido de manera sistemática todas esas nuevas formas del discurso histórico".

En un siguiente apartado, haciendo eco parcial de todas las reuniones anteriores y los acuerdos tomados en Oaxtepec, el diagnóstico enlistaba los principales problemas del plan de estudios de 1974 y algunas posibles soluciones:

- Existía una importante diversidad de perfiles de egresados, en buena medida porque el plan procuraba una amplia oferta de cursos temáticos y se daba libertad de los alumnos de construir su propia trayectoria formativa. Empero, con fundamento en "la tradición y las prácticas" del colegio, se acordó que no era "deseable un solo perfil", así que se proponía que cada profesor se ubicara en las materias obligatorias que le parecieran pertinentes y que diseñara los contenidos de cursos optativos en función de su propia experiencia como investigador. Por su parte, el alumno conservaría la libertad de elegir los cursos en función de sus intereses.

- No se propiciaba la vinculación entre conocimientos teóricos y el trabajo práctico, por lo que se propuso la creación de seminarios-taller generales y especializados que, además, darían continuidad a lo aprendido en el primer año de la carrera en los cursos de técnicas de investigación histórica y comentario de textos, dando origen al área de investigación.
- Los alumnos debían cursar dos seminarios distintos en el último año de la carrera, lo que derivaba en una mayor carga de trabajo justo en el periodo que debían preparar su protocolo de investigación para desarrollar la tesis. En consecuencia, se propuso reducir a un solo seminario para alentar la titulación.
- Se reconoció la importancia de la docencia como uno de los campos laborales centrales para los historiadores, lo que entraba en contradicción con la existencia de una sola materia (Didáctica de la Historia) dedicada a este tema en el mapa curricular y enfocada, mayormente, en la reflexión teórica. Por tanto, se propuso cambiar el nombre y el contenido del curso a Enseñanza de la Historia, para hacer énfasis en la parte práctica, además de aumentarle horas por semana. Finalmente, se propuso complementar este eje con la creación de seminarios-taller enfocados en la docencia.
- Se consideró al área de teoría socioeconómica como indefinida y con "falta de vigencia", por tanto, se propuso reducirle horas y cursos obligatorios. En su lugar, se propuso la creación de un área más amplia denominada teoría.

- El plan explicitaba como uno de sus objetivos "que los alumnos tengan concepciones generales de los procesos históricos", pero no se había logrado porque las optativas no estaban diseñadas en una secuencia cronológica. Sin embargo, como no se aceptarían cursos generales, se propuso modificar el objetivo.
- Dado que había demasiadas áreas espacio-temporales, se propuso reducirlas, poner mayor énfasis en la reflexión teórica del tema y, por tanto, la creación de un curso en el primer año centrado precisamente en la díada tiempo-espacio.
- El plan de estudios era rígido en términos administrativos, pues se establecían áreas y nombres de materias que no podían ser modificados fácilmente. En consecuencia, se propuso una nomenclatura que facilitara la exclusión e inserción de nuevas materias.[11]

Posteriormente, aunque en el documento se reconoce la existencia de varias licenciaturas en Historia en el país, se optó por analizar únicamente las de cuatro instituciones para tener referentes distintos: Universidad Iberoamericana, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa y Escuela Nacional de Estudios Profesionales campus Acatlán. En lo general, este ejercicio no ofreció elementos sustanciales para el diagnóstico.

Un tercer elemento que se sumó al diagnóstico y la comparación como fundamentos de la propuesta de plan de estudios fue el de los presupuestos, que en buena medida estaban fundados en la tradición, destacando tres muy

11. Se parafraseó respetando el orden de la lista.

importantes: primero, que en la FFyL la formación de los historiadores "se organiza [...] en torno a la historiografía, es decir, alrededor del conocimiento de lo que han sido las preguntas, ideas, métodos y conclusiones de los historiadores del pasado"; segundo, "que la habilidad investigadora es la base para todas las actividades del historiador: antes de difundir un conocimiento o enseñarlo es indispensable adquirirlo"; y, tercero, que el plan debía ser flexible para compaginar una sólida formación en cuanto a los fundamentos de la disciplina y la especialización temática (espacio-temporal) y profesional (investigación, docencia, difusión) (FFyL, 2019).

Todo lo anterior daba cuenta de un colegio conformado por comunidades heterogéneas y una lista de problemáticas no resueltas en un contexto histórico e historiográfico volátil. Esto explica la necesidad de una definición disciplinaria clásica para articular a la diversidad que posiciones: "se concibe como el conjunto de prácticas cuya finalidad es el conocimiento del pasado, esto es, de todo aquello que resulta significativo para comprender al hombre en su devenir, así como de aquello que vincula sus acciones de otros tiempos con los que transcurren en la actualidad" (FFyL, 2019). Pero lo interesante y revelador es la definición del profesional de la historia, pues en esas líneas se evidencia la necesidad de conciliar posiciones confrontadas:

> Recopilan y ordenan los vestigios del pasado humano; los descifran [sic], sistematizan e interpretan los hechos y los explican. *Identifican procesos sociales o espirituales de distintas duraciones y ritmos, postulan modelos de explicación generales, o leyes generales de desarrollo.* Asimismo, describen, analizan o narran en sus textos procesos breves o amplios que ocurren en distintos ámbitos geográficos.

> En suma, ubican el detalle en el contexto y, al mismo tiempo, enriquecen o critican las ideas que se tienen, en general, sobre lo acontecido.[12] (FFyL, 2019)

Puesto así, era evidente que el plan de estudios pretendería resolver los problemas diagnosticados y, al mismo tiempo, conciliar a los distintos integrantes del colegio, todo enmarcado por la presión institucional de terminar la propuesta después de numerosos retrasos.

Los objetivos del nuevo plan dan cuenta de lo anterior, pues combinan objetivos generales con particulares, sin olvidar que introducen parte de los presupuestos sin una jerarquía evidente:

- Propiciar en los alumnos la adquisición de los elementos formativos e informativos que les permitan tener acceso al conocimiento del pasado desde diversas perspectivas, reflexionar críticamente sobre él y relacionarlo con el presente.
- Formar profesionales capaces y de alto nivel que puedan ejercer en los campos de la docencia, la investigación y la difusión de la historia, haciendo uso de los conceptos teóricos, los instrumentos técnicos y los recursos de lenguaje necesarios para abordar el pasado, interpretarlo y transmitir su conocimiento.
- Procurar el desarrollo de habilidades que eleven la capacidad de asimilar, comprender, pensar críticamente e innovar, y que permitan a los alumnos someter a examen los diversos discursos sobre la

12. Cursivas del autor.

historia para proponer nuevas fórmulas de recuperar el pasado.
- Fomentar que a lo largo de la carrera, los alumnos realicen actividades de investigación, docencia y difusión.
- Destacar la relevancia de la investigación como actividad generadora de nuevos conocimientos; de la docencia como actividad formadora y transmisora de los mismos, subrayando su significado social, y de la difusión como el reto permanente que hay que enfrentar para hacer llegar los distintos aspectos del pasado a públicos cada vez más diversos y exigentes.
- Generar en los alumnos actitudes favorables hacia la reflexión crítica del quehacer del historiador.[13]

Por su parte, el perfil de egreso no desentonaba con la lógica referida:

Al término de los estudios de la licenciatura en Historia, el alumno habrá de demostrar los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que a continuación se enuncian:

- Conocimientos del desarrollo histórico-social de los distintos pueblos para la comprensión cabal de las diversas culturas.
- Conocimientos suficientes en las diferentes áreas de la historia para ubicarse en el tiempo y en el espacio.
- Conocimientos de los principios metodológicos de la investigación histórica para realizar trabajos individuales y colectivos.

13. Se mantuvo el orden y la redacción originales.

- Conocimiento de los principios metodológicos y didácticos para ejercer la docencia de las asignaturas propias de la especialidad.
- Aptitud para construir su propio conocimiento al elegir temas de interés y nivel de especialización.
- Habilidad y aptitud para adquirir nuevos conocimientos en el campo de la historia, según las exigencias del ámbito profesional donde se desenvuelva.
- Actitud crítica y creatividad para enfrentar las circunstancias diversas de la vida profesional.
- Habilidad y aptitud para difundir los distintos aspectos del pasado a públicos diversos.[14]

Cabe señalar, que el perfil profesional es una réplica de la definición de egreso referida en líneas anteriores.

Así, la nueva estructura quedaría de la siguiente forma:

- Duración: 8 semestres.
- Total de asignaturas: 52.
- Total de créditos: 304.
- Asignaturas obligatorias: 28.
- Asignaturas optativas: 24.
- Créditos de asignaturas obligatorias: 196.
- Créditos de asignaturas optativas: 108.

También habría nuevas áreas de conocimiento:

- Historiografía, que pasaría de seis cursos obligatorios a ocho (cuatro sobre México y cuatro generales), y en la que se buscaría "introducir a los alumnos a los problemas del quehacer historiográfico".

14. Se mantuvo el orden y la redacción originales.

- Investigación, docencia y difusión, en la que se agruparían materias para vincular al estudiante con la práctica en los niveles de introducción, reafirmación y especialización, partiendo del primer año (Iniciación a la Investigación Histórica y Comentario de Textos), recorriendo los siguientes dos con seminarios-taller (general y especializado) y concluyendo con un seminario de investigación, además de dos semestres de Enseñanza de la Historia.
- Teoría, conformada por seis cursos obligatorios (Introducción a la Historia, Geografía e Historia, Teoría de la Historia I y II y Filosofía de la Historia I y II) y dos optativos que estarían enfocados en "la reflexión sobre la disciplina" y "sus vínculos con otras disciplinas y sus teorías", así como dotar al estudiante de los recursos para "conocer los principales problemas del quehacer histórico y las especificidades y relaciones de las categorías del tiempo y espacio".
- Conocimiento histórico, en la que se agruparían todos los cursos con "temáticas variadas, espacios y tiempos distintos, tratamientos particulares y generales" y que, a su vez, se subdividiría en cuatro subáreas:

  – Historia universal antigua y medieval.
  – Historia universal moderna y contemporánea.
  – Historia de México antiguo y colonial.
  – Historia de México moderno y contemporáneo.

Además, para resolver el problema de sacar o introducir nuevos cursos se estableció una nomenclatura basada en claves numéricas.

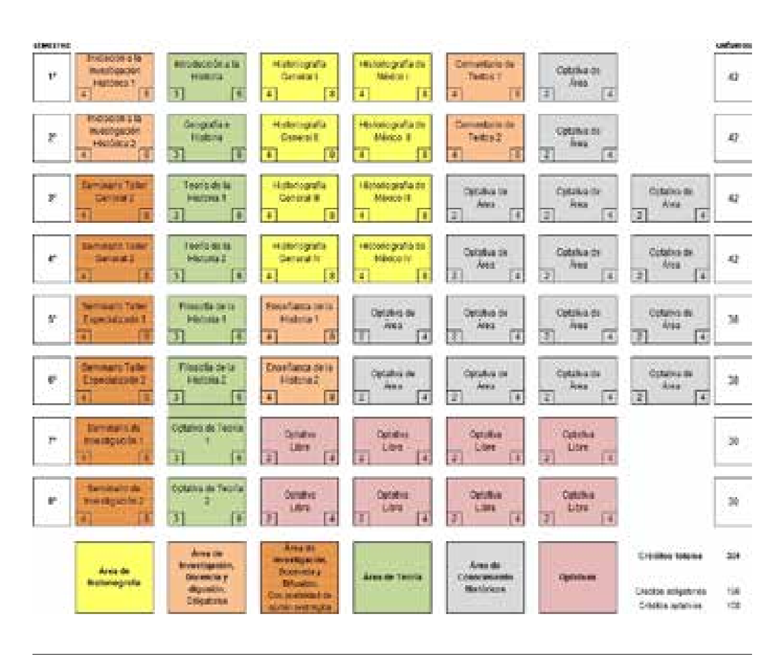
En cuanto al ingreso, permanencia y egreso, es importante señalar que además de la normatividad vigente, la matrícula estaba (y está) condicionada en buena medida por el pase automático del nivel bachillerato, siempre y cuando el alumno hubiera concluido sus estudios del nivel medio superior con un promedio mínimo de siete. Por otra parte, un requisito extraordinario establecido en el nuevo plan de estudios es el de haber aprobado el examen de comprensión de lectura de una lengua extranjera, para poder inscribirse al séptimo semestre. Finalmente, para titularse, el alumno debe haber cubierto los créditos totales del plan de estudios, haber realizado el servicio social, presentar un trabajo escrito (tesis, tesina o informe académico) y aprobar el examen profesional.

Cabe destacar que, con base en la experiencia, el documento vislumbra nuevos problemas: dado que se impulsa la libertad de elección del estudiante en cuanto a su trayectoria formativa, es indispensable crear un programa de tutorías que proporcione guía y consejo al alumno en este rubro. Por otra parte, considerando la nueva estructura curricular, se apunta la necesidad de fortalecer la planta académica, especialmente en las áreas de teoría, e investigación, docencia y difusión; así como de especialistas en historia universal y del arte. Por último, en una clara alusión a los problemas vividos durante la modificación del plan, se hace referencia a la necesidad de recabar información permanentemente y realizar reuniones semestrales con el claustro para poder evaluar el desempeño del nuevo plan.

El plan fue aprobado por el Consejo Técnico –máximo órgano colegiado de la facultad–, en febrero de 1998, y un mes después por el Consejo Académico del Área de las

Humanidades y las Artes (véase figura 2).[15] De esta forma, parecía que se abría una nueva etapa en la formación de historiadores en la UNAM.

Figura 1. Mapa curricular de la licenciatura en Historia. Plan de estudios 1974



Fuente: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM (1998).

15. Este órgano colegiado está integrado por un coordinador, los directores y representantes académicos y estudiantiles de las facultades, escuelas, institutos y centros del área, y entre sus funciones se cuenta la de revisar y aprobar los proyectos de creación, adecuación y modificación de planes de estudio, así como el diseño de las políticas académicas para mejorar la enseñanza y vincular a las dependencias que lo conformaban.

CONTEXTO INSTITUCIONAL ACTUAL Y PROCESO DE MODIFICACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS[16]

En el año de 2015, cuando la Dra. Gloria Villegas era directora de la FFyL (2009-2013, 2013-2017), comenzó un proceso de revisión del plan de estudios de la carrera de Historia, con miras a su posible modificación. Para ello, se creó una comisión especial supervisada por el Consejo Técnico e integrada por profesores de carrera, la coordinadora del colegio y representantes de los cuerpos colegiados (consejo técnico y comité académico) quienes encabezarían las tareas de revisión, diagnóstico y diseño de una propuesta en el marco de la normatividad vigente. Se acordó que las primeras tareas serían revisar el plan de estudios de 1999 y reunir la información necesaria para diseñar una ruta de trabajo que concluyera en un diagnóstico detallado.

Muy pronto la comisión se dio cuenta de que, como había ocurrido en los noventa, los mecanismos establecidos en el plan de estudios para su evaluación –administración detallada de la información y reuniones semestrales con el claustro– no se habían llevado a cabo. En consecuencia, se asumió como tarea urgente la búsqueda de información dispersa, así como la organización de foros, consultas y encuestas para subsanar este rubro. Al mismo tiempo, se desarrolló un análisis preliminar del plan que serviría para diseñar instrumentos de interrogación y que sería la base para un segundo análisis detallado.

Dos años más tarde, en 2017, concluyó esta primera etapa de recolección de información, análisis del plan vigente y redacción de un borrador completo del diagnóstico. Para entonces, la comisión se había modificado –incluyendo la

16. Lo expuesto en este apartado, a menos que se indique lo contrario, fue retomado de Facultad de Filosofía y Letras-UNAM (2019).

llegada de un nuevo coordinador– a lo que se sumaron inconvenientes –como el sismo ocurrido el 19 de septiembre de ese año– resultando en retrasos de la agenda de trabajo, así como en la sobrecarga de labores para un reducido núcleo de académicos y estudiantes que se había mantenido desde el inicio. Lo anterior, además, se enmarcó en la llegada de una nueva administración a la FFyL encabezada por el Dr. Jorge Linares (2017-2021), cuyo Plan de Desarrollo Institucional, en el numeral 3.2, explicita la necesidad de "[c]ontinuar con la revisión y actualización de los planes de estudio para garantizar su calidad, actualidad y pertinencia en función del desarrollo del conocimiento y de las actuales necesidades y retos de la sociedad mexicana" (Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2017, p. 30). Esto, por supuesto, se tradujo en mayor presión institucional para el colegio en general, y en particular para la comisión encargada de la tarea.

Tras un nuevo periodo de cambios,[17] en 2018, la comisión comenzó una segunda etapa de trabajos consistente en la conclusión del documento diagnóstico y su difusión en el Colegio de Historia, la redacción de un borrador de propuesta y la organización de foros con docentes y estudiantes para discutir ambos documentos.

A pesar de la falta de información, la comisión –con sus variantes– realizó un trabajo muy importante de búsqueda, recuperación y generación de información, así como un análisis detallado del plan de estudios y su funcionamiento, produciendo un documento diagnóstico amplio en el que se pretendía "identificar las fortalezas y debilidades del PE [plan de estudio]."

17. El autor se integró a la comisión revisora del plan de estudios en enero de 2018, como una de las tareas asignadas por el Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de la UNAM.

En una primera parte, el diagnóstico se centra en el análisis del contenido y funcionamiento del plan de estudios establecido en 1999. En cuanto a la concepción disciplinaria y profesional, el diagnóstico señala que:

> Será pertinente actualizar el vocabulario con el cual se señalan tanto las prácticas como las tareas fundamentales de la disciplina, considerando, entre otros elementos, la diversificación temática, metodológica y de perspectivas interpretativas que al día de hoy caracterizan a la práctica historiográfica, como se puede constatar en algunas obras recientes. (FFyL, 2019)

Además, se reivindica uno de los presupuestos más importantes del plan de estudios de 1999, a saber: "la formación del historiador se organiza en torno a la historiografía.

De igual forma, el documento señala la necesidad de adecuar la redacción, el vocabulario y los términos de los objetivos y los perfiles, pues ya no son compatibles con la normatividad vigente, además de ser utilizados de forma ambigua, a lo que se suman la ausencia de objetivos particulares y referencias a los principios éticos de la profesión,[18] así como la confusión entre perfil de egreso y perfil profesional. Finalmente, entre líneas se apunta la poca correspondencia entre los objetivos y los perfiles, aunque este asunto parecería salvarse cuando se caracterizan las asignaturas que conforman el mapa curricular, con excepción de los seminarios, cuya amplitud temática termina por dispersar su función de vincular la teoría y la práctica.

18. Esta alusión a la ética en el desempeño profesional del historiador se hace en clara referencia a la relevancia del tema en la última década a la luz de diversos casos de plagio suscitados en distintos niveles del ámbito académico.

Esto último es relevante en la medida que el desconocimiento por parte de los profesores de las características y funciones de las materias con respecto al plan de estudios lleva a que no se impartan "conforme a los criterios que las justifican". De manera puntual, la deseada flexibilidad se ha reflejado en una amplia oferta de optativas y seminarios, cuyo contenido, sin embargo, queda en manos de los profesores y sus intereses personales, que no necesariamente coinciden con los del colegio. Todo esto, sumado a la ausencia del programa de tutorías, apuntado en el plan de estudio, que lleva a una operatividad muy compleja que en muchas ocasiones rebasa las capacidades de los integrantes de la coordinación. Al respecto, se propone definir con mayor precisión el contenido y las funciones de los seminarios, así como mantener la amplitud temática de los cursos optativos, pero con una nomenclatura distinta que permita administrarlos de acuerdo a las necesidades del colegio.

La situación se agrava cuando se considera que no hay seriación entre las materias, por lo que existe un universo considerable de estudiantes que desarrollan una accidentada trayectoria formativa sin haber adquirido los conocimientos y las herramientas básicos en los primeros dos años. De hecho, se registra un índice de reprobación de hasta el 75% en el primer año, especialmente en materias como Iniciación a la Investigación Histórica 2, y Comentario de Textos 2, así como en el curso optativo.

En el mismo tono, el análisis sobre las áreas señala que la de historiografía, considerando los programas de los cursos que la integran, se muestra como la mejor articulada –aunque se señala la necesidad de actualizar los contenidos–, mientras que el área de investigación, docencia y difusión presenta problemas importantes:

- La necesidad de reforzar "el desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión de lectura" en cursos del primer semestre, considerando las deficiencias del alumnado de nuevo ingreso.
- La nula seriación y el bajo rendimiento de los alumnos en los cursos de los primeros dos años, inciden directamente en el rezago.
- De nuevo, aunque la docencia y la difusión son identificados como dos campos laborales de gran relevancia, los cursos dedicados a la formación en estos rubros son claramente insuficientes.

Por su parte, en el área de teoría contrastan los buenos resultados de la materia Introducción a la Historia, con la falta de consenso sobre los contenidos de cursos como Geografía e Historia –originalmente pensada para profundizar en la reflexión sobre la díada tiempo-espacio–, Teoría de la Historia y Filosofía de la Historia. Esta heterogeneidad, sumada a la complejidad inherente al área, se convierte en un problema más difícil si se considera que los alumnos arriban a la licenciatura con rezagos importantes y muy pronto se enfrentan a este tipo de materias que exigen una importante capacidad de abstracción.

En función de lo anterior, la comisión propuso:

a) Adecuar y precisar las características de cada área del PE.
b) Hacer ajustes en la organización del mapa curricular y, de ser necesario, reubicar o reclasificar algunas asignaturas.
c) En lo general, revisar las características, funciones y objetivos de cada tipo de asignatura. (FFyL, 2019)

En los siguientes dos apartados, el diagnóstico muestra una radiografía puntual de los alumnos y la planta docente del colegio. Para efectos de este ejercicio sólo tomaremos algunos datos.

Estudiantes

- Entre 1999 y 2011 ingresaron 2667 alumnos, de los cuales el 72% lo hizo por pase reglamentado del bachillerato UNAM, 24% por concurso de selección y 4% por cambio interno de carrera; 52% son mujeres y 48% hombres; la edad oscila entre los 18 y 19 años.
- En ese mismo periodo ingresaron un promedio de 205 estudiantes por año.
- El 57% de ese universo rebasó el límite reglamentario de seis años para concluir los créditos.
- La matrícula del Colegio de Historia pasó de 819 estudiantes en el año 2000 a 1097 en 2017, con un punto máximo de 1148 en 2015.
- De acuerdo con los resultados de los exámenes diagnósticos aplicados en 2012, 2013 y 2015 "los estudiantes de nuevo ingreso cuentan con un bajo o muy bajo nivel de dominio del español y un nivel semejante o nulo del inglés. Por tanto, tienen bajos niveles de comprensión de lectura, gramática y redacción, y vocabulario y ortografía en español", mientras que "la mayoría de los estudiantes se encuentra en un nivel medio en cuanto a pensamiento abstracto se refiere".
- Entre 2003 y 2016 se titularon 1100 alumnos, que representan el 41.2%, aunque el total incluye a estudiantes de generaciones anteriores al plan de estudios de 1999.

- En 2016, el 20% de los encuestados contaba con alguna beca.
- Entre 2010 y 2017 participaron 29 estudiantes en el programa de movilidad estudiantil, de los cuales 22 fueron a alguna universidad en el extranjero.

Docentes

- Actualmente, el Colegio de Historia cuenta con 178 profesores, de los cuales 26 son de tiempo completo, 55 están adscritos a otros colegios o dependencias de la UNAM, 30 están adscritos o imparten clases en otras instituciones, 10 son becarios de la UNAM con labor docente y 57 son académicos independientes o sin datos de adscripción.
- Del total de profesores, 96 (54%) tienen doctorado, 53 (30%) tienen maestría y 28 (16%) tienen licenciatura.
- Entre 2011 y 2017 fueron 101 profesores los que coordinaron proyectos de investigación a través de tres vías: 30 tuvieron a su cargo proyectos financiados por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) a cargo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA); 6 recibieron apoyo del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), también administrado por DGAPA; y 65 lo hicieron en el marco del programa de Proyectos de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras (PIFFYL).

Considerando las cifras anteriores, se pueden identificar diversos problemas. Por una parte, es evidente que la planta docente de carrera –que se ha mantenido prácticamente sin cambios en los números desde 1999– resulta insuficiente para la creciente población estudiantil, lo que sumado a la idea de mantener una gran oferta de materias optativas y seminarios ha redundado en la creciente contratación de profesores de asignatura. Sin embargo, esta amplia oferta no necesariamente satisface los intereses y necesidades de los estudiantes, pues de acuerdo con las entrevistas a egresados, es necesario reforzar o crear las áreas de historia contemporánea, historia del tiempo presente, historia global, nuevas tecnologías para la investigación histórica, turismo, gestión cultural y edición de libros.

Por otra parte, se evidencia la poca participación de estudiantes en programas de internacionalización y de obtención de becas, así como de docentes en convocatorias de proyectos de investigación con financiamiento –especialmente si consideramos que el programa PIFFYL ha sido reestructurado, pues no otorgaba recursos y pocas veces exigía resultados concretos–, lo que evidencia la falta de coordinación entre diversas instancias administrativas y académicas para impulsar el interés de la comunidad del colegio en estos rubros.

Aunado a esto, aunque la Secretaría Académica de Servicios Escolares de la facultad provee datos generales sobre el desempeño académico de los estudiantes, sus trayectorias –considerando avances y retrocesos– a lo largo de la carrera no son analizadas por ninguna instancia, mientras que la información sobre los docentes es fragmentada y limitada, pues sólo se obtiene en el marco de concursos de oposición y evaluaciones para promociones y estímulos, así como en los

informes académicos anuales que recaba el Consejo Técnico de la FFyL –pero que no siempre llegan a la coordinación del colegio– y en las evaluaciones realizadas por los alumnos de forma opcional y que sólo pueden ver los profesores. En síntesis, esta situación pone de relieve la falta de instrumentos permanentes para recabar datos sobre docentes y estudiantes, que sean útiles para la coordinación del colegio.

Desde otro ángulo, el gran rezago evidencia problemas en el diseño del plan de estudios y, sobre todo, en su implementación. Por ejemplo, la poca vinculación o repetición de contenidos entre los diferentes cursos y la falta de conexión entre los seminarios, en buena medida por la inexistencia de una comisión que diera seguimiento y la peculiar concepción de la libertad de cátedra por parte de algunos docentes, la accidentada puesta en práctica de las tutorías, el descuido de áreas importantes como docencia y difusión, así como la limitada acreditación estudiantil de comprensión de lectura de una lengua extranjera –punto señalado por los egresados como central–. A estos problemas se suman la ausencia de evaluaciones intermedia y final de la puesta en práctica del plan y de seguimiento permanente de egresados.

De acuerdo con la comisión, buena parte de lo anterior ha sido producto de malas decisiones y problemas inesperados: la compleja dinámica administrativa de la facultad,[19] las limitaciones de la coordinación –en cuanto a recursos materiales y humanos, así como a la indefinición de sus

19. En la FFyL, los coordinadores de colegios responden directamente al director quien los designa –previa consulta con los integrantes de cada colegio–, sin embargo, la división de estudios profesionales, que también responde al director, es la encargada de "coordinar las acciones que posibiliten el fortalecimiento en la calidad de los planes y programas académicos de estudio". Es decir, coordinar a las coordinaciones, enredo que cobra tintes de laberinto administrativo cuando agregamos al Consejo Técnico, máxima instancia colegiada de la FFyL que "interviene en la planeación de [la] vida académica, todo tipo de trámites y evaluación del personal académico y los alumnos". Cabe señalar que, por éste y muchos otros temas similares, la nueva administración ha comenzado un arduo proceso de reorganización en la facultad (Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, s.f.).

funciones–, el desconocimiento del plan de estudios por parte de la comunidad del colegio, en buena medida porque es un documento extenso (tres volúmenes) y no se socializó eficientemente, así como la limitada vida colegiada de los docentes. Por supuesto, a esto se debe agregar que entre abril de 1999 y febrero del año 2000, la UNAM vivió la llamada "huelga estudiantil más larga de su historia", lo que interrumpió la implementación del plan, que además debió sujetarse a la regulación del calendario universitario una vez resuelto el conflicto.

Sin embargo, en medio de todos los problemas señalados, destacan el gran número de alumnos y profesores, así como la diversidad de cursos y enfoques que, paradójicamente, son la gran fortaleza del colegio de historia de la FFyL, pues ahí se encuentran y forman elementos que destacan en los ámbitos nacional e internacional, y en diversas ramas de la disciplina. Esto, como podría esperarse, ha abierto de nuevo la discusión sobre cómo conciliar una formación básica sólida de los futuros historiadores –herramientas teórico-metodológicas y conocimientos generales–, con la diversidad de enfoques, intereses, trayectorias y cursos.

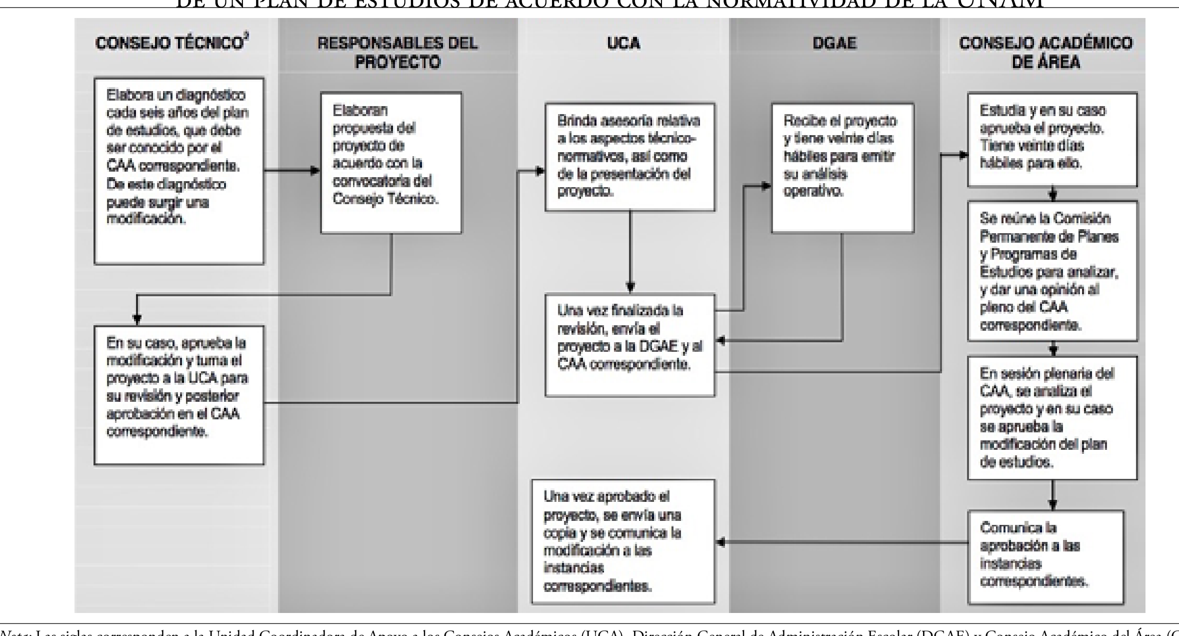
La comisión revisora ha concluido su parte al finiquitar el diagnóstico y difundirlo entre la comunidad del colegio de historia, mientras que una nueva comisión ha trabajado desde inicios de 2018 en una propuesta del plan de estudios que atienda a los problemas identificados en el marco de las posibilidades reales de la FFyL. Este equipo está integrado por docentes y representantes estudiantiles y se ha dividido en dos subcomisiones: una encargada de redactar documentos de trabajo sobre marcos, fundamentación, perfiles, objetivos y propuesta de mapa curricular con argumentación para discutir al interior de la comisión; y otra

que debe diseñar y llevar a cabo diversos foros en los que la comunidad del colegio pueda expresar sus opiniones sobre el diagnóstico y la propuesta.

Sin embargo, el impacto de las movilizaciones nacionales e internacionales en contra de la violencia ejercida sobre las mujeres ha cimbrado a la UNAM de tal forma que, en el tema específico de la modificación de planes de estudio, las autoridades de distintos niveles han aceptado la necesidad de integrar cursos obligatorios y optativos para evidenciar la terrible situación y promover su erradicación. En consecuencia, la nueva comisión en el Colegio de Historia ha tenido que reajustar la ruta de trabajo para diseñar e integrar un eje y nuevos cursos capaces de responder a las demandas sociales del presente.

Luego de difundir el borrador completo y una vez que se incluyan los señalamientos pertinentes de la comunidad del colegio, la propuesta final iniciará un largo recorrido institucional que incluirá posibles modificaciones ordenadas por las instancias pertinentes (véase figura 3). Por lo anterior, se espera la aprobación e implementación del nuevo plan a mediados de 2021, siempre bajo la consigna de que ahí no concluye el trabajo, sino que comienza el verdadero reto: la formación de nuevos profesionales en el cambiante contexto nacional y global.

Figura 3. Procesos de planeación y aprobación de proyectos de creación o modificación de un plan de estudios de acuerdo con la normatividad de la UNAM



Nota: Las siglas corresponden a la Unidad Coordinadora de Apoyo a los Consejos Académicos (UCA), Dirección General de Administración Escolar (DGAE) y Consejo Académico del Área (CAA).
Fuente: UNAM (2008, p. 132).

REFLEXIONES FINALES

Como se señaló en la introducción de este trabajo, las problemáticas y posibles soluciones pensadas por la comunidad del colegio se han caracterizado por la tensión permanente entre la llamada "tradición" –entendida como un basamento acumulado de ideas, valores y prácticas repetidas y asumidas por un sector de la comunidad académica como las formas correctas de proceder– y la necesidad de innovar a la luz de los cambios en el campo disciplinario y en el contexto general. Hablamos entonces de un debate eminentemente histórico entre el cambio y la continuidad.

Por ejemplo, ha cambiado la concepción de la disciplina y, por tanto, del perfil profesional y del campo laboral en el que se puede desempeñar. El plan de estudios de 1966 definitivamente respondía a los cambios sociales que vivía la universidad en el marco del proyecto económico nacional exitoso y, al mismo tiempo, a la consolidación del campo autónomo de la historia como disciplina en México (1940-1970, aproximadamente), es decir, la constitución de instituciones o comunidades de científicos –en el sentido que lo problematizó Michel de Certeau (1993)– que tenían frente a sí campos fértiles en la investigación y la docencia.

Por su parte, el plan de 1974 se inscribía en el periodo bisagra entre el final del éxito y el inicio del convulso contexto nacional, así como en el torbellino historiográfico conformado por el impacto del materialismo histórico en las ciencias humanas, el revisionismo, la internacionalización institucional de la historiografía y el inicio de los enfoques regionales en la historia mexicana (1970-1990, aproximadamente). Ahí, el compromiso social se convirtió en un tema obligado para la reflexión de los cada vez más

numerosos profesionales cuyos espacios de trabajo ya no fueron tan amplios como los del periodo anterior.

En tercer lugar, el plan de estudios de 1999 respondía tanto a la crisis económica y social del país, que alcanzó a la universidad, así como al largo periodo de incertidumbre epistemológica inaugurado por el fin de la Guerra Fría y la caída del llamado "socialismo real". De ahí que la definición disciplinaria se mostrara conservadora, mientras que el perfil del egresado evidenciara una necesaria conciliación entre paradigmas. Para entonces, los números habían desbordado por mucho el margen pensado en décadas anteriores, así que se debían considerar factores como la correlación entre docentes y estudiantes, el número de egresados y la emergencia de campos laborales como la difusión y la gestión cultural.

Finalmente, a dos décadas de distancia, las cifras preocupantes de 1999 se han vuelto un problema mayor: mientras la matrícula estudiantil y de docentes de asignatura se ha mantenido a la alza, la de docentes de carrera se ha estancado; la diversidad de materias no ha asegurado la formación integral de los estudiantes; las áreas emergentes –tal vez haya que quitar ese adjetivo– del ejercicio profesional de los historiadores no han sido atendidas con solidez. Por su parte, aunque ya no se percibe el extravío de los años noventa, la definición de la disciplina se ha tenido que adaptar a una explosión de ramas, subramas, especialidades, temas, enfoques y metodologías, apuntando a una flexibilidad deseable, pero cada vez más compleja de abordar.

Por otra parte, casi como verdad de Perogrullo, destacan continuidades como la de redefinir la disciplina y el perfil profesional asociado a un campo laboral. Esto último, también ha mostrado permanencias como la docencia, un

aparente campo inherente a la labor del historiador y, en segundo término, la investigación.

De forma particular, en la dinámica del Colegio de Historia de la FFyL destaca la insistencia de dos presupuestos fundamentales: en primer lugar, que la base de todo el constructo historiográfico se encuentra en la investigación como generadora del conocimiento que a su vez, luego será enseñado y difundido; y segundo, que el "sello de la casa" es la historiografía, campo en torno al cual se articula el resto del quehacer de los historiadores y futuros profesionales del colegio. Existiría un tercer presupuesto que al parecer se presenta más como una inercia que como el producto de una reflexión colectiva. Esta es la idea –que bien podría pensarse como una resistencia al cambio– de que los planes de estudio sólo deben reformarse.

Por otra parte, destaca la permanente falta de información, reto que pone a prueba a los buscadores profesionales de datos en cada periodo de revisión y renovación de plan de estudios en el Colegio de Historia. Por supuesto, esto se ha convertido en una llamada de atención que deberá ser atendida en lo sucesivo, no sólo pensando en la próxima comisión que requiera esa información, sino porque es indispensable para analizar el buen desarrollo de cualquier programa académico. Lo anterior permite pensar en otra constante que se evidencia en el recorrido hecho. Por lo menos desde los años sesenta, la respuesta inmediata del colegio o de sus cabezas ante la necesidad de revisar y reformar el plan de estudios es una misma ruta: conformar comisiones de docentes y estudiantes que deben reunir información y organizar foros, luego preparar un documento para la discusión entre la comunidad, al que se le integran modificaciones, y finalmente se pone a prueba de las

instancias académico-administrativas. Esto no es necesariamente negativo, pero podría pensarse como un mecanismo para blindar la "tradición".

Puesto así, el panorama actual ha exigido a la comisión encargada de la propuesta del nuevo plan de estudios, una reflexión profunda sobre los contextos nacional e internacional, otras licenciaturas en Historia que se desarrollan en el país y en el extranjero con buenos resultados, la facultad y su lugar en la UNAM, los límites y posibilidades administrativas y económicas de la institución, así como el colegio pensado como una comunidad conformada por grupos diversos y con numerosos y valiosos vínculos con otros espacios académicos y sociales. En síntesis, nos enfrentamos al reto de pensar la disciplina y el perfil contemporáneo del profesional de la historia y, por tanto, a las mejores condiciones posibles para su formación, entre la "tradición" y la innovación.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

De Certeau, M. *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, 1993.

Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. (s.f.). Consejo Técnico. Recuperado el 14 de junio de 2019, de http://www.filos.unam.mx/nuestra-facultad/consejo-tecnico/

Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. (1998). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia vol. I*. México: UNAM.

Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. (2017). *Plan de Desarrollo 2017-2021*. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. (2019). *Diagnóstico del plan de estudios de la licenciatura en Historia*. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

García Solís, F. (2007). *Filosofía y Letras: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, 1941-1958, y la profesionalización de las*

humanidades en la Universidad Nacional Autónoma de México. Edición facsimilar en texto completo digital, 1941-1958 [Tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM]. https://repositorio.unam.mx/contenidos/filosofia-y-letras-revista-de-la-facultad-de-filosofia-y-letras-1941-1958-y-la-profesionalizacion-de-las-humanidades-en-147231?c=lbY0NY&d=false&q=*:*&i=2&v=1&t=search_1&as=0

González, J. (1994). De la Escuela de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras. *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, 13-17. México: UNAM.

Menéndez Menéndez, L. (1994). La Facultad de Filosofía y Letras, breve síntesis de su trayectoria pedagógica. *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, 97-150. México: UNAM. http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3545

UNAM. (s.f.a). *Anuario Estadístico 1974*. México: UNAM.

UNAM. (s.f.b). *Agenda Estadística 2017*. México: UNAM.

UNAM. (1970). *Estadísticas Básicas 1960*. México: UNAM.

UNAM. (1972). *Anuario Estadístico 1966*. México: UNAM.

UNAM. (1974). *Anuario Estadístico 1970*. México: UNAM.

UNAM. (2000). *Agenda Estadística 1999*. México: UNAM.

UNAM. (2008). *Guía operativa para la elaboración, presentación y aprobación de proyectos de creación y modificación de planes y programas de estudio de licenciatura*. México: Unidad de Apoyo a los Consejos Académicos de Área / Secretaría General-UNAM.

UNAM / El Colegio de México / The University of Texas at Austin. (1972). *Investigaciones contemporáneas sobre historia de México. Memorias de la tercera reunión de historiadores mexicanos y norteamericanos. Oaxtepec, Morelos, 4-7 de noviembre de 1969*. México: UNAM / El Colegio de México / The University of Texas at Austin.

Capítulo 3
La formación de historiadores profesionales en Sonora, 1987-2016

Hiram Félix Rosas
Luz Bertila Galindo López
María Guadalupe Soltero Contreras[1]

CONTEXTO INSTITUCIONAL

De acuerdo con la Ley Orgánica número 4, los órganos de gobierno de la Universidad de Sonora están compuestos por la junta universitaria, el rector, los consejos académicos, las vicerrectorías, los consejos divisionales, los directores de las divisiones y los jefes de departamento (Universidad de Sonora, 1991, p. 29). Actualmente, en la institución operan tres unidades regionales: Centro, Norte y Sur, ubicadas en las ciudades de Hermosillo, Caborca y Navojoa, respectivamente.

Cada unidad regional está dirigida por un vicerrector y se organiza en divisiones y departamentos. Las divisiones se agrupan por áreas de conocimiento y los departamentos por disciplinas específicas o por conjuntos homogéneos de éstas. Los departamentos se integran en academias, por ramas de la disciplina de que se trate. Cada división está a cargo de un director; al frente de cada departamento hay un jefe; y cada academia la encabeza un presidente (Universidad de Sonora, 1991, p. 28). Los departamentos que integran

1. Universidad de Sonora. Contacto: hiram.felix@unison.mx, luz.galindo@unison.mx, maria.soltero@unison.mx.

la División de Ciencias Sociales son los que se describen a continuación: 1) Derecho; 2) Sociología y Administración Pública; 3) Psicología y Ciencias de la Comunicación; 4) Trabajo Social; y 5) Historia y Antropología.

El órgano colegiado que regula las actividades académicas de la división es el Consejo Divisional, en él están representados todos los departamentos a través de cinco jefes de departamento, un consejero maestro y un consejero alumno, propietarios y suplentes, por cada unidad departamental. En el Consejo Divisional también participa la directora y la secretaria académica de la división.

El programa de la licenciatura en Historia es administrado por el Departamento de Historia y Antropología. Sus antecedentes institucionales se remontan al año de 1974, con la creación del Instituto de Investigaciones Históricas. Fue en el seno de esta unidad académica en donde se gestaron dos importantes programas: uno de difusión histórica, que originó el "Simposio de Historia y Antropología", evento anual de corte internacional que se ha realizado ininterrumpidamente durante cuatro décadas (Romero Gil, 1992). Producto del sedimento de los simposios son las memorias, el acervo documental para la enseñanza y la investigación histórica regional. El otro programa es el de docencia, que tiene como soporte a la licenciatura en Historia. La estructura interna del departamento está compuesta por la jefatura, la planta docente, la secretaria administrativa, el personal de apoyo administrativo y de intendencia.

Los órganos colegiados son las academias de historia, educación y cultura, e investigación histórico social regional e histórica, además del cuerpo académico de estudios históricos y desarrollo regional. El programa docente está a cargo de un coordinador, que en la estructura formal depende directamente de la dirección de la división. Las

funciones de la academia de acuerdo con su reglamento comprenden los ámbitos de investigación, docencia y extensión (Universidad de Sonora, 2003).

PROGRAMA DOCENTE

La licenciatura en Historia fue aprobada por el consejo universitario en el mes de julio de 1987, e inició sus actividades en septiembre de ese mismo año, “debe su origen a una petición de sonorenses agrupados en la Sociedad Sonorense de Historia” (Romero Gil, 1992, p. 67). Con el funcionamiento de la licenciatura se consolidaron la investigación, la docencia y la difusión. El primer programa, el de la investigación, se colocó en el centro de la actividad académica y tuvo como meta la definición de líneas de trabajo y estrategias metodológicas; el segundo programa, el de docencia, devino de la licenciatura en Historia ; y el tercer campo, la difusión, cobró forma en la organización del “Simposio de Historia y Antropología” (única actividad que a hasta 1987 realizaba el IIH) y del concurso “Historia de mi barrio”, en la producción editorial que publicaba las memorias del simposio y la serie de cuadernos de investigación *El Tejabán* (Romero Gil, 1992, pp. 67-68).

Plan de estudios 87-2

La licenciatura en Historia empezó a operar con el plan 87-2, el cual estuvo activo hasta el año 2005. En el lapso que estuvo vigente, el número de egresados fue de 155; el de titulados fue de 106, desagregados de la siguiente manera: por examen profesional 58, por promedio 37 y por experiencia profesional 11 (véase el cuadro 1).

Cuadro 1. Ingreso, deserción, egreso y número de titulados del plan 1987

Ingreso	Deserción	% deserción/ ingreso	Egresados	Titulados (promedio)	Titulados (examen profesional)	Titulados (experiencia profesional)	Total titulados	Sin titular
380	225	59.2	155	37	58	11	106	49

Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios 1987-2 de la Licenciatura en Historia.

De la información anterior se deduce que el 68% de los egresados se tituló por diferentes opciones, y que aún falta el 32%. Esto implica que aunque sea un plan inactivo es necesario pensar en ofrecer alternativas, para que quienes todavía no lo han hecho alcancen el título de licenciatura. Este plan estuvo vigente durante 18 años, y bajo su estructura curricular se formó el mismo número de generaciones. El programa se sometió a evaluación en 2005. Los resultados de este proceso permitieron identificar algunos aspectos que era necesario corregir. Esto trajo como consecuencia que el currículo escolar de la licenciatura se rediseñara ese mismo año.

Plan de estudios 2005-2

Este plan de estudios se aprobó por el colegio académico, el 3 de mayo de 2006. El proceso de rediseño curricular de la licenciatura en Historia atendió los criterios para modificar o reestructurar los planes de estudio establecidos en los "Lineamientos generales para un modelo curricular de la Universidad de Sonora", mismos que priorizan los siguientes aspectos:

1. Flexibilidad curricular.
2. Centrados en el autoaprendizaje de los alumnos.
3. Comprometidos con el estudiante.
4. Nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje.

5. Considerar actividades de vinculación.
6. Dominio de una lengua extranjera.

Además, para el diseño del plan de estudios 2005-2 se consideraron los siguientes documentos aprobados por los órganos colegiados de la Universidad de Sonora: "Lineamientos Generales para un Modelo Curricular", "Criterios para la Formulación y Aprobación de Planes y Programas de Estudio" y el propio "Plan de Desarrollo Institucional 2000-2004". También, se discutió, analizó y se consideró el "Programa Nacional de Educación 2001-2006", documento en el cual se plasmaron las políticas educativas dictadas por el gobierno federal para mejorar la calidad de la educación superior. De igual forma, se revisó el "Programa Estatal de Educación 2004-2009". Con el mismo objetivo se consultaron y consideraron los documentos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

De igual forma, para conocer los alcances y límites sobre los conocimientos curriculares que debían incluirse en el programa educativo, se revisaron las corrientes, temáticas y metodologías recientes que han redefinido los campos, estrategias y contenidos de la disciplina histórica. Encontramos que para lograr una mejor formación disciplinaria era necesario cambiar los métodos y forma de enseñanza, dando pie a un proceso más activo del estudiante, pero también, y no menos importante, se requerían explorar y definir contenidos y programas que recuperaran una reflexión historiográfica crítica sustentada en la exploración de nuevos temas y enfoques metodológicos, así como la apertura de nuevas fuentes y nuevas preguntas que cada presente suscita sobre el pasado.

Los documentos anteriormente señalados y la revisión bibliográfica que se consultó sobre diseño curricular, acompañados de una amplia discusión al interior del colegio de profesores, orientaron la construcción de los objetivos generales de la carrera y la definición de los perfiles curriculares de ingreso y egreso. Fueron estos mismos elementos con los que la comisión responsable del diseño curricular se apoyó para diseñar las fuentes epistemológicas, socioprofesional y psicopedagógica, sobre las que descansa el currículo 2005-2.

De las discusiones entre los profesores y de la revisión bibliográfica y documental se consideró que el currículo escolar debía conservar como eje articulador de la investigación la historia regional e incluir otras áreas que permitieran: a) preparar al estudiante en el conocimiento de diversas corrientes psicopedagógicas y en el manejo de herramientas que coadyuvaran al mejoramiento de la enseñanza de la historia en centros de educación media y superior; b) dotar al estudiante de herramientas para realizar tareas de divulgación histórica y; c) proveer al alumno de las habilidades para la administración y rescate de fuentes documentales.

El diseño realizado en 2005 responde a los requerimientos básicos para la formación de historiadores. No obstante, es necesario abrir espacio para una discusión académica que conduzca a la definición de una orientación que recupere las más recientes aportaciones de la historiografía. De esta reflexión, a manera de actualización, se generarán las estrategias para implementar la propuesta en un plan de estudios con áreas de acentuación congruentes con las características actuales de la historia y su mercado laboral.

Objetivo general de la carrera y perfil de ingreso

Con relación a los objetivos de la licenciatura hubo consenso de que la misión debía ser formar profesionales en la historia con capacidad para desempeñarse en las áreas relacionadas con la investigación, la docencia, la administración y organización de archivos y la divulgación histórica.

El aspirante que desea ingresar a la licenciatura en Historia deberá contar con los estudios de bachillerato formalmente concluidos. Asimismo, es deseable que los alumnos de nuevo ingreso posean las siguientes características:

- Interés por la historia y sus significados.
- Disposición para aprender a elaborar argumentos razonables y objetivos en torno a sucesos o procesos históricos.
- Habilidad de comprensión lectora.
- Actitud crítica y reflexiva frente a los acontecimientos sociales que ocurren en el mundo.
- Interés por los problemas sociales.
- Actitud plural frente a los otros.

Perfil de egreso

En el campo de la investigación el objetivo es preparar a los estudiantes en la comprensión de los conceptos teóricos, metodológicos y estrategias aplicables en la investigación histórica. Con esta formación se espera que los egresados puedan contribuir a esclarecer las preguntas que la sociedad hace sobre su pasado; de la misma forma, coadyuvar en la comprensión y resolución de los problemas presentes.

En el campo de la docencia, el propósito es preparar a los estudiantes de historia para su desempeño como profesores en instituciones de educación media y superior. Se espera que los

egresados, apoyados en su formación, sean capaces de ofrecer a los jóvenes y adolescente una formación integral (intelectual, social y ética). Con base en métodos de enseñanza innovadores se promoverá la reflexión crítica sobre los procesos históricos. La misión de formar estudiantes en la administración y organización de archivos obedece a la necesidad de contar con profesionales capaces de rescatar y organizar los archivos, tanto públicos como privados. Finalmente, la formación de historiadores con especialidad en la divulgación histórica conlleva a la planeación y organización de tareas tendientes a difundir el conocimiento histórico y cultural.

Estructura curricular

Descripción general del plan de estudios

Para alcanzar los objetivos de la carrera (formar profesionales que se desempeñen en el ámbito de la investigación y la divulgación histórica; en el campo de la docencia y en la organización y administración de archivos), el currículum escolar se diseñó en ocho semestres. Lo componen 38 materias obligatorias y seis optativas, que representan el 86.4% y 13.6%, respectivamente. El estudiante debe acreditar en un lapso de cuatro años, 366 créditos, de los cuales: 302 corresponden a materias obligatorias, 46 a materias electivas y 18 a prácticas profesionales (ver cuadro 2).

El plan de estudios está organizado en los cinco ejes propuestos en los "Lineamientos Generales para un Modelo Curricular de la Universidad de Sonora", a saber: eje de formación común, básica, profesional, especializante y eje integrador. Entre estos ejes y las prácticas profesionales se distribuyen los 366 créditos del programa de historia. De acuerdo con el cuadro 3, al eje de formación común le corresponde el 4.4% del total de

créditos; al eje de formación básica el 41.3%; al profesional el 25.4%; al eje integrador el 11.5%, al especializante el 12.5% y a las prácticas profesionales el 4.9%.

Cuadro 2. Tiempo de duración, número de materias y número de créditos

Tiempo duración	Total de materias	No. de mats. obligatorias	% de mats. obligatorias	No. de mats. optativas*	% de mats. optativas	Prácticas prof.	% de prác prof.
8 semestres	44	38	86.4	6	13.6		
	Total de créditos	No. de créditos	% de créditos	No. de créditos	% de créditos	No. de créditos	% de créditos
	366	302	82.5	46	12.6	18	4.9

**El* número de materias optativas puede ser mayor a seis; depende del número de créditos que tenga cada una. Hay asignaturas optativas que tienen asignados tres créditos, otras están valoradas con ocho.
Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios 1987-2 de la Licenciatura en Historia.

Cuadro 3. Asignaturas obligatorias y optativas por ejes de formación

(Número de materias y porcentaje de créditos)	Número de materias		% de materias		Número de créditos		% de créditos	
	Oblig.	Optativas	Oblig.	Optativas	Oblig.	Optativos	Oblig.	Optativos
Común	5		11.4		16		4.4	
Básico	19		43.2		151		41.3	
Profesional	11		25.0		93		25.4	
Integrador	3		6.8		42		11.5	
Especializante		6		13.6		46		12.5
	38	6	86.4	13.6	320	46	82.6	12.5

Total de materias: 44. Total de créditos: 366 (348 corresponden a las asignaturas y 18 a prácticas profesionales).
Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios 2005-2 de la Licenciatura en Historia.

Descripción de los ejes de formación

Eje de formación común

Los cursos del eje de formación común no se dictan en función de ninguna profesión o especialidad en particular, sino como núcleo y fundamento de toda formación universitaria, son comunes para todos los programas y no tienen ningún requisito de seriación. Los espacios educativos de este eje son: Características de la Sociedad Actual, Estrategias para Aprender a Aprender, Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, y Ética y Desarrollo Profesional, que se ofrecen en los tres primeros semestres (ver cuadro 4).

Cuadro 4. Espacios educativos del eje de formación común y número de créditos

Nombre de la materia	Valor en créditos
Características de la Sociedad Actual	3
Estrategias para Aprender a Aprender	3
Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación	3
Ética y Desarrollo Profesional	3
Actividades complementarias	4
Total de créditos	16

Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios 2005-2 de la Licenciatura en Historia.

El espacio de actividades complementarias se podrá acreditar entre el primer y quinto semestre, con la realización de alguna actividad de carácter cultural o deportivo. A continuación se relacionan las actividades plausibles de ser certificadas (ver cuadro 5).

Eje integrador

Este eje lo componen el Taller de Fuentes Históricas y el Seminario de Titulación I y II, los cuales fueron valorados con doce y quince créditos respectivamente. En estos espacios educativos se integran los conocimientos propios de la disciplina y los interdisciplinarios adquiridos a lo largo de la carrera (ver cuadro 6).

Cuadro 5. Relación de las tareas diseñadas para el espacio "actividades complementarias"

Actividad	Valor en créditos
Participar, mediante registro previo, en la organización del "Simposio de Historia y Antropología de Sonora", del Departamento de Historia.	2
Participar en la producción de programas de radio durante un semestre o 10 programas.	3
Participar en la organización del cine club durante un semestre.	4
Estar inscrito por lo menos un semestre, en los talleres libres de artes plásticas, danza, teatro o música, que ofrece la Universidad de Sonora o alguna institución reconocida (Casa de la Cultura).	4
Pertenecer a un grupo cultural representativo de la institución (teatro, música, danza).	4
Participar en cursos extracurriculares con duración de 20 horas.	2
Asistencia a eventos académicos, foros y coloquios.	1
Pertenecer a un equipo deportivo de la institución.	4
Participar como ponente en simposios, congresos o coloquios de reconocido carácter académico.	2

Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios 2005-2 de la Licenciatura en Historia.

Cuadro 6. Espacios educativos del eje integrador

Nombre de la materia	Valor en créditos
Taller de Fuentes Históricas de Titulación I	12
Seminario de Titulación I	15
Seminario de Titulación II	15
Total de créditos	42

Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios 2005-2 de la Licenciatura en Historia.

Eje de formación básica

De acuerdo con los lineamientos de la universidad, este eje (divisional e ínterdivisional), aporta los conceptos, conocimientos y habilidades básicas comunes a varias carreras, con ello se inicia la adquisición de un conocimiento profundo sobre las disciplinas relacionadas con el programa. A continuación se relacionan las materias propias de la disciplina que se consideran básicas en la formación del historiador, así como las que se comparten con otros departamentos de la institución. En el cuadro 7 se puede apreciar que este eje lo componen 19 materias valoradas con un total de 151 créditos.

Eje de formación profesional

De acuerdo con los lineamientos, este eje proporciona los conocimientos, habilidades y destrezas que forman a los estudiantes para el ejercicio profesional en el mundo del trabajo. Está compuesto por 11 materias valoradas con un total de 93 créditos; todos los cursos son ofertados por el Departamento de Historia y Antropología (véase el cuadro 8).

Eje de formación de especialización

Los cursos de este eje están orientados a capacitar al estudiante para ejercer con eficiencia una rama determinada de la profesión. En esta propuesta de rediseño curricular, dentro del eje de formación, se definieron las siguientes áreas de especialización:

1. Investigación histórica.
2. Divulgación histórica.
3. Formación docente.
4. Organización y administración de archivos.

Cuadro 7. Espacios educativos del eje de formación básico y número de créditos

Nombre de la materia	Valor en créditos	Departamento que imparte la materia
Taller de Comunicación Oral y Escrita	5	Letras y Lingüística
Taller de Redacción de Textos Académicos	8	Letras y Lingüística
Estadística Descriptiva	7	Matemáticas
Metodología de la Investigación Social	7	Psicología y Ciencias Comunicación
Métodos Cualitativos	9	Historia y Antropología
Métodos Cuantitativos	9	Historia y Antropología
Introducción a las Ciencias Sociales	8	Sociología y Administración Pública
Historia Grecolatina	6	Historia y Antropología
Del Renacimiento a la Ilustración	8	Historia y Antropología
Pensamiento Histórico I	9	Historia y Antropología
México: Mesoamérica y Sistema Colonial	8	Historia y Antropología
México: Independencia y Reforma	8	Historia y Antropología
Pensamiento Histórico II	9	Historia y Antropología
De la Revolución Francesa a la Primera Guerra Mundial	8	Historia y Antropología
El Siglo XX. De la Era de las Catástrofes a los Albores del Siglo XXI	8	Historia y Antropología
Pensamiento Histórico III	9	Historia y Antropología
México: República Restaurada-Estado Posrevolucionario	8	Historia y Antropología
Pensamiento Histórico IV	9	Historia y Antropología
México: Historia Contemporánea	8	Historia y Antropología
Total de créditos	151	

Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios 2005-2 de la Licenciatura en Historia.

Cuadro 8. Espacios educativos del eje de formación profesional y número de créditos

Nombre de la materia	Valor en créditos
Sonora: Civilizaciones Prehispánicas y Colonia	8
Sonora: Independencia - Reforma	8
Sonora: República Restaurada - Estado Posrevolucionario	8
Sonora: Historia Contemporánea	8
Geografía e Historia	9
Estados Unidos: de los Orígenes a la Guerra Fría.	8
Historia de las Relaciones entre México y EE.UU.	8
Región e Historia	9
Historia Oral	9
Didáctica, Pedagogía y Teorías del Aprendizaje	9
Planeación Didáctica y Formación Docente	9
Total de créditos	93

Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios 2005-2 de la Licenciatura en Historia.

La creación de estas áreas tuvo como fundamento el estudio de egresados y de empleadores realizada por la institución y la evaluación hecha por los CIEES. Al respecto, los egresados opinaron que el currículum escolar debía profundizar en estas áreas del conocimiento, ya que son los espacios en los que actualmente están laborando. Cada una de las áreas se cubre una vez que el estudiante haya completado 46 créditos a través de las materias electivas que el estudiante escogerá de un abanico de opciones que le ofrece el programa, las cuales podrán cursarse entre el sexto y el octavo semestre.

Los espacios educativos de las diferentes áreas, de acuerdo con los lineamientos de la universidad, fueron diseñados como cursos optativos que ofrecerán los departamentos de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Sociología y Administración Pública, Economía, Letras y el propio programa de historia. En

el cuadro 9 se detallan los nombres de las materias optativas de las áreas de investigación histórica, formación docente, divulgación histórica y organización y administración de archivos.

El cuadro 10 muestra de manera sintética la presencia de los ejes de formación, las asignaturas (obligatorias y optativas), los créditos y los requisitos o sistema de seriación del plan de estudios 2005-2 de la licenciatura en Historia.

Requisitos y opciones de titulación

A continuación se enlistan requerimientos establecidos en el reglamento escolar de la Universidad de Sonora:

a. Haber aprobado íntegramente el plan de estudios.
b. Haber cubierto la prestación del servicio social.
c. Haber satisfecho los requerimientos específicos establecidos para la opción de titulación seleccionada.
d. Haber acreditado al menos el nivel IV del inglés.
e. No tener adeudos con la universidad.

Para la obtención del título profesional de licenciado en Historia, los pasantes podrán optar por las opciones de titulación propuestas en el título quinto, artículo 85 del "Reglamento Escolar de la Universidad de Sonora", en el que se especifican las siguientes alternativas:

1. Por promedio.
2. Tesis profesional.
3. Trabajo profesional.
4. Servicio social comunitario.
5. El colegio académico aprobó para la División de Ciencias Sociales estas alternativas de titulación: acreditación de diplomado, elaboración de ensayos, producto comunicativo y elaboración de catálogos.

Cuadro 9. Relación de materias optativas

Área y programa docente	Nombre de la materia	No. de créditos
Divulgación histórica/ Ciencias de la comunicación	Producción y Realización Fotográfica I	6
	Producción y Realización Fotográfica II	6
	Producción y Realización Radiofónica I	6
	Producción y Realización Radiofónica II	6
	Producción y Realización Audiovisual I	6
	Producción y Realización Audiovisual II	6
	Producción y Realización de Medios Impresos I	6
	Producción y Realización de Medios Impresos II	6
	Producción Multimedia I	6
	Producción Multimedia II	6
	Multimedia Educativo	6
Formación docente/ Psicología	Políticas Educativas	4
	Administración Educativa	4
	Desarrollo Curricular	4
Formación docente e investigación histórica/ Sociología	Sociología de la Educación	8
	Sociología de la Cultura	8
	Sociología de la Frontera	8
	Sociodemografía	6
	Antropología Social	8
	Sociología de los Movimientos Sociales	8
	Sociología de la Familia	8
	Sociología de Género	8
	Sociología de la Migración	8
	Sociología del Trabajo	8
	Sociología del Estado	8
	Identidad y Representaciones Sociales	8
	Teoría Política y Desarrollo Social	8
Historia/ Investigación histórica	Prospectivas Historiográficas	8
	Historia de la Educación	8
	Historia Social	8
	Historia y Género	8
	Paleografía	8
	Historia Cultural	8
	Indigenismo y Sociedades Indígenas	8
	Teorías Antropológicas	8
	Historia Política	8
	Taller de Organización y Administración de Archivos	8
	Archivística	8
	Historia de la Ciencia y la Tecnología	8
	Historia y Literatura	8
Investigación histórica/ Economía	Economía de México y Sonora	8
	Historia del Pensamiento Económico	5
	Seminario de Investigación Económica I	5
	Seminario de Investigación Económica II	5

Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios 2005-2 de la Licenciatura en Historia.

Cuadro 10. Estructura curricular

SEMESTRE	NOMBRE DE LA MATERIA	TIPO	NO. CRÉDITOS	HORAS TEORÍAS	HORAS PRÁCTICA	REQUISITO
Primer	Características de la Sociedad Actual	Ob.	3		3	
	Taller de Comunicación Oral y Escrita	Ob.	5	1	3	
	Estrategias para Aprender a Aprender	Ob.	3		3	
	Introducción a las C. S.	Ob.	8	4	0	
	Nuevas Tec. de la Inf. y la Com.	Ob.	3		3	
	Historia Grecolatina	Ob.	6	3		
	No. créditos y horas		28	8	12	
Segundo	Del Renacimiento a la Ilustración	Ob.	8	4		
	Pensamiento Histórico I	Ob.	9	4	1	ICS
	Ética y Desarrollo Profesional	Ob.	3		3	
	México: Mesoamérica y Sistema Colonial	Ob.	8	4		
	Sonora: Sociedades Prehispánicas y Colonia	Ob.	8	4		
	No. créditos y horas		36	16	4	

Nota: Los números 1, 2, 3 y 4 de las asignaturas de Pensamiento Histórico no implica que haya seriación entre las mismas.
Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios 2005-2 de la Licenciatura en Historia.

Cuadro 10. Estructura curricular

Tercer	De la Revolución Francesa a la Primera Guerra Mundial	Ob.	8	4		
	Pensamiento Histórico II	Ob.	9	4	1	ICS
	Geografía e Historia	Ob.	9	4	1	
	México: Independencia y Reforma	Ob.	8	4		
	Sonora: Independencia y Reforma.	Ob.	8	4		
	Actividades complementarias	Ob.	4		4	
	No. créditos y horas		46	20	6	
Cuarto	El Siglo XX. De la Era de las Catástrofes a los Albores del Siglo XXI	Obl.	8	4		
	Pensamiento Histórico III	Obl.	9	4	1	México: MSC
	México: República Restaurada - Edo. Posrevolucionario	Obl.	8	4		
	Sonora: República Restaurada - Edo. Posrevolucionario	Obl.	8	4		
	Metodología de la Inv. Soc.	Obl.	7	3	1	
	Estados Unidos: de los Orígenes a la Guerra Fría	Obl.	8	4		
	No. créditos y horas		48	23	2	

Nota: Los números 1, 2, 3 y 4 de las asignaturas de Pensamiento Histórico no implica que haya seriación entre las mismas.
Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios 2005-2 de la Licenciatura en Historia.

Cuadro 10. Estructura curricular

Quinto	Métodos Cualitativos	Obl.	9	3	3	
	Métodos Cuantitativos	Obl	9	3	3	
	Pensamiento Histórico IV	Obl.	9	4	1	
	México: Historia Contemp.	Obl.	8	4		
	Sonora: Historia Contemp.	Obl.	8	4		
	Historia de las Relaciones entre México y EE. UU.	Obl.	8	4		
	No. créditos y horas		51	22	7	
Sexto	Didáctica, Pedagogía y Teorías del Aprendizaje	Obl.	9	3	3	
	Historia Oral	Obl.	9	3	3	
	Estadística Descriptiva	Obl.	7	2	3	Métodos cuantitativos
	Región e Historia	Obl.	9	4	1	
	Asignatura del Eje de Especialización	Opt.	8	4		
	Asignatura del Eje de Especialización	Opt.	6	3		
	No. créditos y horas		48	19	10	

Nota: Los números 1, 2, 3 y 4 de las asignaturas de Pensamiento Histórico no implica que haya seriación entre las mismas.
Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios 2005-2 de la Licenciatura en Historia.

Cuadro 10. Estructura curricular

	Planeación Didáctica y Formación Docente	Obl.	9	3	3	DPTA
Séptimo	Taller de Fuentes Históricas	Obl.	12	3	6	
	Seminario de Titulación I	Obl.	15	3	9	127 créditos
	Taller de Redacción de Textos Académicos	Obl.	8	2	4	
	Asignatura del Eje de Especialización	Opt.	8	4		
	No. créditos y horas		52	15	22	
Octavo	Seminario de Titulación II	Obl.	15	3	9	ST I
	Asignatura del Eje de Especialización	Opt.	8	4		
	Asignatura del Eje de Especialización	Opt.	8	4		
	Asignatura del Eje de Especialización	Opt.	8	4		
	No. créditos y horas		39	15	9	
	Total de créditos y horas (ocho semestres)		348	138	72	
	Prácticas profesionales		18			
	Total de créditos del programa		366			

Nota: Los números 1, 2, 3 y 4 de las asignaturas de Pensamiento Histórico no implica que haya seriación entre las mismas.
Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de Estudios 2005-2 de la Licenciatura en Historia.

Procedimientos para la evaluación del aprendizaje

En concordancia con el modelo curricular de la universidad se diseñaron actividades cuyo centro fuera el propio estudiante; entre éstas destacan las siguientes:

- Participación en clase.
- Exámenes parciales y finales.
- Trabajos monográficos.
- Controles de lectura.
- Ensayos.
- Elaboración de reseñas.
- Elaboración de fichas bibliográficas.
- Reporte de fuentes primarias y secundarias.
- Protocolo de investigación.

Resultados hasta 2015

En el cuadro 11 se puede apreciar la trayectoria escolar entre 2010 y 2015; doce indicadores refieren la situación que guardan, tanto los alumnos inscritos como los egresados de la licenciatura. Nos permitimos hacer una breve interpretación de los referidos a matrícula, tasa de retención, índice de reprobación, promedio de calificaciones, alumnos regulares y tasa de titulación por cohorte generacional.

Matrícula

Entre 2010 y 2013, la inscripción se mantuvo ligeramente arriba de los 100 alumnos. En los años que van de 2014 a 2015, aunque se ha mantenido estable (arriba de nueve decenas de alumnos inscritos por periodo) tendió bajar. Congruentes con estas cifras están los datos correspondientes a los alumnos de primer ingreso. Tomemos los dos años de los extremos: en 2010 se inscribieron 29 estudiantes, en el año 2015 se inscribieron 21.

Cuadro 11. Trayectorias escolares de la licenciatura en Historia

Indicadores	Periodos					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Número de alumnos (incluye matrícula de tronco común)	112	115	109	102	97	96
Alumnos de nuevo ingreso	29	30	17	26	28	21
Tasa de retención	94.7	82.8	74.2	88.2	91.7	85.2
Índice de reprobación por materia	12.7	14.9	10.7	11.5	16.0	7.8
Promedio de calificaciones por materia	78.5	73.9	81.3	80.0	77.8	82.3
Porcentaje de alumnos regulares (%)	61.8	57.0	59.5	66.3	64.8	66.7
Tiempo promedio de duración	9.3	9.4	10.1	10.1	8.8	9.2
Porcentaje de alumnos aprobados en todas las materias (%)	72.7	68.4	78.6	80.4	74.7	80.5
Promedio medio de la carrera				80.1	79.5	83.2
Eficiencia terminal de egreso por cohorte	38.5	6.9	34.6	32.1	36.8	44.8
Tasa de titulación por cohorte	21.9	26.9	10.3	19.2	3.6	15.8
Índice de satisfacción estudiantil (escala de 1 a 7)		5.7		5.7		

Fuente: Elaboración propia con base en información de la Dirección de Planeación de la Universidad de Sonora (2016a).

Tasa de retención

La tasa de retención (porcentaje de alumnos que permanecen en el mismo programa educativo al inicio del segundo año con relación a los que ingresaron el año anterior, integrando una cohorte) es superior al 80%, así lo muestran los resultados de 2011, 2013 y 2015. A manera de acotación, el indicador institucional es del 82.5% (Universidad de Sonora, 2016b). Por lo demás, sería importante conocer, por una parte, cuáles son los estándares nacionales definidos para la tasa de retención de programas de licenciatura, y por otra, saber cuál es la situación de programas similares al de la Universidad de Sonora.

Índice de reprobación por materia

Si comparamos el índice de reprobación por materia entre el año de 2010 (12.7) y 2015 (7.8) se aprecia que ésta ha tendido a bajar. No obstante, para precisar en qué asignaturas se presentan los porcentajes más altos de reprobación, elaboramos las tablas 12 y 13. La información con las que construimos esta representación corresponde a los periodos 2015-1 y 2016-1. Las asignaturas seleccionadas forman parte de un universo de 30 materias; escogimos aquellas cuyo porcentaje de alumnos reprobados fuera mayor al 15% y que correspondieran al mismo semestre, aunque en diferentes periodos.

Como se puede observar, en el periodo 2015 las asignaturas con un alto porcentaje de reprobación fueron Metodología de la Investigación Social (40%), Didáctica y Teorías del Aprendizaje (35.7%) y México República Restaurada - Estado Posrevolucionario (31.6%). Con respecto al periodo 2016, las materias con un porcentaje mayor al 15% de reprobación son: Metodología de la Investigación Social (25%), México República Restaurada - Estado Posrevolucionario (16.7%) y Taller y Organización de Archivos (18.1%).

Cuadro 12. Reprobación, periodo 2015-1

Nombre de la materia	Alumnos inscritos en la materia	De alumnos aprobados	De alumnos reprobados	% de alumnos aprobado	% de alumnos reprobados
México República Restaurada Estado Posrevolucionario	19	13	6	68.4	31.6
Del Renacimiento a la Ilustración	28	22	6	78.6	21.4
México: Mesoamérica y Sistema Colonial	27	20	7	74.1	25.9
Sonora: Sociedades Prehispánicas y Colonia	29	23	6	79.3	20.7
Metodología de la Inv. Social	20	12	8	60.0	40.0
Didáctica y Teorías del Aprendizaje	14	9	5	64.3	35.7
Ética y Desarrollo Profesional	23	19	4	82.6	17.4
Pensamiento Histórico III	17	13	4	76.5	23.5
Taller de Organización y Administración de Archivos	13	11	2	84.7	15.3

Fuente: Elaboración propia con base en información de la Dirección de Planeación de la Universidad de Sonora (2016a).

Cuadro 13. Reprobación, periodo 2016-1

Nombre de la materia	Alumnos inscritos en la materia	Alumnos aprobados	Alumnos reprobados	% de alumnos aprobado	% de alumnos reprobados
México República Restaurada Estado Posrevolucionario	24	20	4	83.3	16.7
Del Renacimiento a la Ilustración	19	16	3	84.2	15.8
Sonora: Sociedades Prehispánicas y Colonia	18	15	3	83.3	16.7
Metodología de la Inv. Social	24	18	6	75	25
Taller de Organización y Administración de Archivos	11	9	2	81.9	18.1

Fuente: Elaboración propia con base en información de la Dirección de Planeación de la Universidad de Sonora (2016a).

Promedio de calificaciones por materia

El promedio más alto por materia se obtuvo en el periodo 2015 con 82.3, el más bajo se registró en 2011 con 73.3; en la institución, el promedio de calificaciones en el mismo periodo es de 80.48, y en la División de Ciencias Sociales el promedio en el mismo periodo es de 82.06, similar al de la licenciatura en Historia. Otro indicador relacionado con el que aquí comentamos son los promedios medios de la carrera, el cual, en este mismo periodo fue de 83.2. Si comparamos los promedios medios de la licenciatura en Historia con los obtenidos por los alumnos inscritos en las carreras que integran la División de Ciencias Sociales, tenemos que es mayor al de Administración Pública (77.51), Sociología (81.55) y Psicología (82.53), pero es menor al de Derecho (84.11), Trabajo Social (88.07) y Ciencias de la Comunicación (86.79). Ahora bien, los promedios de Historia tienen semejanza con otras licenciaturas de la institución, tales como Enfermería, Biología, Música, Lingüística y Letras Hispánicas.

Tasa de titulación por cohorte[2]

En la tabla 11 se aprecia la eficiencia terminal de titulación de los años de 2010 a 2015. Durante estos periodos, con excepción de los años 2010 (21.9) y 2011 (26.9), en este indicador no se ha logrado superar el 20% de la tasa de titulación; el caso más dramático fue en 2014, durante el cual, apenas se llegó al 3.6% (el más bajo de la universidad), lo que significa que solo tres estudiantes de diez obtuvieron el título de licenciatura. Con fines comparativos tomamos

2. Definición: porcentaje de titulados de una generación que ingresó N años antes. (N=6 tiempo normal promedio de duración de un programa de estudio más un periodo de tiempo de un año).

como ejemplo las cifras correspondientes al periodo 2015: en la institución la eficiencia terminal fue de 24.2% y en la División de Ciencias Sociales de 26.3%.

Si la mirada sobre el porcentaje de alumnos titulados la orientamos sólo hacia aquellos que egresaron y se titularon en los periodos que van de 2005 a 2012 (ver cuadro 14) tenemos que el 51% ha logrado obtener el título. Pero si realizamos el ejercicio de relacionar el total de los alumnos titulados con el total de los alumnos que ingresaron, los resultados arrojan el 22.5%; los números se empecinan en hacernos notar que en la licenciatura la eficiencia terminal es baja. Por otra parte, en el mismo cuadro se observa que la opción preferente de los egresados para titularse es la presentación de un trabajo escrito (tesis, catálogo o ensayo), le sigue la opción de titularse por promedio y, por último, cursar un diplomado.

Cuadro 14. Alumnos titulados por diferentes opciones plan 2005-2

Matrícula (2005-2012)	Titulados (promedio)	Titulados (examen prof.)	Diplomado	No titulados	Total egresados
239	20	33	5	54	112

Fuente: Elaboración propia con base en información de la Dirección de Planeación de la Universidad de Sonora (2016a).

También recuperamos información sobre el ingreso, egreso, rezago, bajas y número de alumnos titulados de las generaciones de 2005 a 2012. Estos datos difieren un tanto de las cifras que proporciona la Dirección de Planeación, debido a que ésta ofrece un año de gracia para que el estudiante se titule. No obstante, lo que es importante destacar de estas cifras es el alto porcentaje de alumnos que abandonaron la carrera: 48.99%.

Cuadro 15. Ingreso, egreso, rezago y alumnos titulados de las generaciones de 2005 a 2012

Generación	Ingreso	Egresados	Inactivos/ bajas	Rezagados	Titulados	Titulados/ ingreso (%)
2005-2009	32	21	11		15	46.8
2006-2010	40	17	23		11	27.5
2007-2011	31	16	15		10	32.2
2008-2012	35	13	19	3	6	17
2009-2013	26	11	15		4	15.3
2010-2014	28	16	12		6	21.4
2011-2015	30	12	14	4	2	13.3
2012-2016	17	6	8	3		
Total	239	112	117	10	54	

Fuente: Elaboración propia con base en información de la Dirección de Servicios Escolares de 2016.

REFLEXIONES PARA UNA PROPUESTA DE MEJORA

En los años 2003 y 2004, una comisión de docentes de la licenciatura en Historia, de la Universidad de Sonora, realizó una autoevaluación como parte del proceso de certificación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Esto derivó en la asignación del nivel más alto, así como una serie de recomendaciones orientadas a la mejora del plan de estudios, los insumos institucionales (materiales y humanos) y los indicadores generados, especialmente los relacionados con

la eficiencia terminal, que como se expuso en el apartado anterior representa una de las principales debilidades.

El dictamen de los CIEES y los lineamientos generales para un modelo curricular orientaron el proceso de reforma de plan de estudios, misma que se concluyó en agosto de 2005. Algunas de las principales modificaciones fueron: 1) reducción de su duración (pasó de diez a ocho semestres, pero mantuvo una cantidad similar de créditos); 2) flexibilización de la secuencia de asignaturas para evitar seriaciones; 3) diseño de una estructura curricular que procura –al menos en el diseño formal– la horizontalidad; y 4) definición de ejes de acentuación con una amplia variedad de materias optativas que pueden cursarse en distintos programas docentes de la universidad.

Dos años después de la modificación del plan de estudios, el programa docente se sometió a un proceso de acreditación por parte de la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO). A partir de este ejercicio se identificaron algunas situaciones sobre las que se trabajó tibiamente entre 2007 y 2014, a través de comisiones, academias y en colegiado. En 2014, luego de otra autoevaluación y la respectiva visita por parte de pares académicos, se recibió la acreditación por parte del Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (Coapehum), organismo que evaluó algunas de las observaciones realizadas en el anterior proceso y analizó las condiciones en que opera la licenciatura en Historia.

Luego de once generaciones que han cursado el plan de estudios reformado en 2005, en un ejercicio de balance y con el objetivo de realizar los ajustes necesarios, desde el año 2011 se iniciaron los trabajos de la comisión de seguimiento y evaluación. A continuación se enlistan algunas reflexiones

preliminares para una modificación de la currícula que permita formar historiadores de acuerdo a las necesidades contemporáneas y con mejores indicadores de eficiencia:

Ampliar el programa a nueve semestres. Como se refirió, en 2005 la licenciatura pasó de diez a ocho semestres, respondiendo así a las recomendaciones de los CIEES. Sin embargo, la reducción ha provocado una sobrecarga de créditos que impide el cumplimiento de actividades como el servicio social, las prácticas profesionales y, sobre todo, la concentración en el desarrollo del proyecto de titulación y el avance en el trabajo terminal que permita la obtención del título.

Fortalecer las prácticas profesionales. Estas se consideraron institucionalmente cuando ya se había reformado el plan de estudios, por esta razón eligió una salida práctica y se vincularon con la asignatura Seminario de Titulación I, en donde el estudiante realiza un proyecto de investigación, docencia, divulgación o catalogación. Nos parece que la incorporación eficaz de las prácticas profesionales tendrá un efecto benéfico en el desempeño de nuestros estudiantes, incentivando, entre otros aspectos, su vinculación con proyectos que permitan el desarrollo de habilidades básicas para su ejercicio como historiadores.

Plan rector departamental que oriente y vincule el trabajo de profesores y estudiantes. En un reporte expuesto en 2011 se identificó una separación entre el trabajo realizado por los investigadores (organizados en academias y un cuerpo académico) y los productos terminales defendidos en los exámenes profesionales. El diseño colegiado de este plan orientará las funciones como institución y podrá incentivar la participación de estudiantes en proyectos de investigación, docencia, divulgación y catalogación de la planta docente. El plan buscaría trabajar en dos sentidos: a) cumplir con los objetivos

institucionales en estas tareas sustantivas; y b) convertirse en el punto de partida para el desarrollo de proyectos de titulación que permitan que nuestros estudiantes trabajen con la asesoría de la planta.

Evaluar la pertinencia del eje de formación común. Generar indicadores cuantitativos y cualitativos para valoren la contribución de este grupo de asignaturas al perfil de egreso de la licenciatura en Historia. Además, estudiar su distribución en la currícula.

Incorporar nuevas asignaturas obligatorias. Recuperar las trayectorias académicas, expectativas de los estudiantes y para la definición de asignaturas que fortalezcan el perfil de egreso. Algunas de las que se han contemplado son: Paleografía, Edad Media e Historia de América Latina. Para la atención de dos ejes especializantes se recomienda agregar espacios académicos para el desarrollo de competencias en la divulgación histórica y la gestión documental. Esto último ayudaría a cubrir este par ejes, pues aunque en el plan de estudios se enuncian como parte de las posibilidades de especialización, no se ofrecen materias obligatorias que atiendan esa parte del perfil de egreso relacionado con la divulgación y la organización de archivos.

Diagnóstico integral de los factores que provocan la irregularidad para definir un plan remedial-preventivo. Trabajar de forma conjunta entre la coordinación de programa y el programa institucional de tutorías para identificar las características del problema y el diseño de acciones regulares y extraordinarias.

Programa departamental. Promover y coordinar la planeación didáctica como un factor para contribuir a la mejora de la horizontalidad. Recuperar prácticas colegiadas para el

diseño de actividades orientadas a la realización de proyectos en los que converjan conocimientos y habilidades de distintas asignaturas cursadas a lo largo del semestre.

BIBLIOGRAFÍA

Arnaz, J. A. (1989, octubre-diciembre). Guía para la elaboración de un perfil del egresado. *Revista de Educación Superior*, *10*(40), 59-70.

Canudas, L. F. (1972, abril-junio). El currículum de estudios en la enseñanza superior. *Revista de Educación Superior*, *1*(2), 14-21.

Casarini, R. M. (1997). *Teoría y diseño curricular*. Monterrey: Trillas.

Estévez Nénninger, E. & Fimbres Barceló, P. (1998). *Cómo diseñar y reestructurar un plan de estudios*. Hermosillo: Universidad de Sonora.

Posner, G. (2004). *Análisis de currículo*. México: Mc Graw Hill.

Romero Gil, J. (1992). La historia del cultivo de Clío. *Revista de la Universidad de Sonora*, 66-68.

Universidad de Sonora. (1991). *Ley número 4, Orgánica de la Universidad de Sonora*. http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/leyesyestatutos/LeyNumero4OrganicaDeLaUniversidadDeSonoraMarzo2006/#p=1

Universidad de Sonora. (2003). *Reglamento de Academias*. http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/reglamentosacademicos/ReglamentoDeAcademiasAgosto2003/

Universidad de Sonora. (2006). Acta número 79. Acuerdo 08/79/2006 del Colegio Académico de la Universidad de Sonora. http://www.uson.mx/institucional/organos_gobierno/colegioacademico/ca_acuerdos.htm

Universidad de Sonora. (2016a). Dirección de Planeación. http://www.planeacion.uson.mx/sie.htm

Universidad de Sonora. (2016b). Sistema de Información Estadística. http://www.planeacion.uson.mx/

Capítulo 4

¿Historiadores docentes? Habilidades, deficiencias y expectativas profesionales de estudiantes de historia

Hiram Félix Rosas[1]

presentación

Durante los últimos años hemos atestiguado un proceso de intensificación del diálogo entre la comunidad de historiadores mexicanos, especialmente de la fracción dedicada a la administración de los planes de estudio y los procesos de formación profesional. La Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (Renalihca) se formalizó, luego de varias reuniones anuales, como asociación civil en 2010. Ésta ha sido el motor de foros para el análisis de las características de la operación de planes de estudios, así como las problemáticas que enfrentan docentes y estudiantes universitarios. Además, desde 2006 iniciaron los trabajos que derivaron en la constitución de la Red Nacional de Profesionales de la Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia (Reddieh). Ambos organismos han generado espacios e incentivado la discusión académica en torno a diversos asuntos, especialmente en el estado de la enseñanza de la historia y la formación de profesionales para su desempeño en los distintos campos ocupaciones de la disciplina (Reddieh, 2018).

1. Universidad de Sonora. Contacto: hiram.felix@unison.mx

En este contexto de marcado interés sobre estas problemáticas, el libro *Epistemología de la historia y la formación de historiadores en el siglo XXI* recupera análisis como el que efectuaron Guadalupe Cruz, Irma Hernández y Antonieta Pacheco (2020), para identificar las características de los estudiantes de la licenciatura en Historia en la Universidad Autónoma Metropolitana (Iztapalapa). Las autoras señalan que aplicaron una "encuesta", pero en realidad trabajaron con un cuestionario de 36 reactivos que aplicaron a 80 de los 118 estudiantes de primer ingreso, es decir al 68% de la matrícula. Se concentraron en explorar las características de los estudiantes que influyen en la toma de decisión de la selección profesional y las expectativas. Entre otras cuestiones buscaron resolver: ¿quiénes son?, ¿qué factores les motivan?, ¿cómo valoran sus habilidades y valores?, ¿qué buscan o pretenden como futuros historiadores?

En agosto de 2017, antes del referido estudio en la UAM Iztapalapa –con objetivos similares, pero con relativa desconexión– se construyó un instrumento para analizar las características de los estudiantes de la licenciatura en Historia de la Universidad de Sonora. Este tipo de acciones de investigación buscan construir un diagnóstico que permita el diseño de estrategias didácticas efectivas en la formación profesional. Evidentemente, hay que partir de la exploración del perfil de los estudiantes de nuevo ingreso y sus expectativas como futuros historiadores.

Se trabajó con 109 estudiantes pertenecientes a tres generaciones: un grupo de 34 alumnos, de 2017; otro de 30, de 2018; y 45, de 2019. El cuestionario se aplicó en formato físico en el salón de clases, durante la primera semana de actividades. Recupera datos de identificación (nombre) y la siguiente información con base en la perspectiva o percepción

de los estudiantes: 1) principal habilidad en el ámbito académico; 2) principal debilidad en el ámbito académico; 3) definición con tres adjetivos; 4) descripción de su vida profesional (académica-laboral) dentro de diez años; y 5) definición de historia (¿qué estudia?, ¿cómo lo estudia?, ¿para qué?).

Una de las motivaciones de esta investigación es analizar el perfil de los estudiantes de historia, así como documentar sus habilidades, deficiencias y expectativas profesionales en el campo de la docencia. Sus respuestas tienen al plan de estudios de la licenciatura en Historia como documento de contraste para construir un relato a dos voces: institución y actores. Por lo anterior, el texto consta de dos partes, una para mostrar la formación curricular y otra para exponer los resultados de la aplicación del instrumento.

Formación curricular, un balance

En el capítulo anterior ("La formación de historiadores profesionales en Sonora, 1987-2016") se hace un balance de la operación de los dos planes de estudios que han funcionado como marco para orientar el alcance y mecanismos para el aprendizaje del llamado "oficio de historiar". La licenciatura promueve el desarrollo de habilidades para desempeñarse en las áreas de investigación, docencia, gestión de archivos y divulgación histórica. Para lograr este aprendizaje, entre otros atributos, los estudiantes deben contar con interés por la historia, disposición para elaborar argumentos que expliquen hechos o procesos históricos, comprensión lectora, actitud crítica y reflexiva ante los problemas sociales (Universidad de Sonora, 2021).

En una suerte de balance, se puede anotar que en el caso de la investigación, los resultados obtenidos han sido

aceptables, según lo muestra la participación de los estudiantes en diversos productos de investigación. En cuanto a docencia, ha significado el principal campo ocupacional, sin embargo, las herramientas de los egresados son insuficientes para su desempeño profesional. En lo que toca al trabajo en archivos existe una demanda que ha aumentado en los últimos años, pero el plan de estudios presenta debilidades porque ofrece una formación limitada. Finalmente, el campo de divulgación carece de espacios obligatorios en el plan de estudios, de ahí los escasos resultados en dicha área. Los resultados son parcialmente aceptables, haciéndose necesario reformar el plan de estudios con la finalidad de responder a las demandas actuales del campo laboral.

De manera concreta y como parte del proceso de reforma curricular, la comisión institucional recuperó la opinión de egresados para valorar la calidad y el sentido necesario en la formación profesional. Se realizó un instrumento con diez preguntas que estuvieron encaminadas a esbozar la existencia (o ausencia) de un paralelismo entre los saberes, perfil de egreso y práctica en las áreas profesionales. Se destaca lo siguiente en lo que respecta a saberes relacionados con métodos de investigación: el 88% de los egresados afirmaron que habían comprendido conceptos teóricos y metodológicos para elaborar propuestas de investigación histórica. Por otra parte, en el área de enseñanza de la historia se encuentra un importante contraste respecto al área de investigación. Casi la mitad (48%) se declara incapaz de reconocer propuestas teóricas pedagógicas con aplicación en el aula. Asimismo, 46% señala que su preparación no le permitió establecer estilos de evaluación diversa, tampoco reconocer estilos de aprendizaje y elaborar programas y planes de estudios. Respecto a la especialización archivística,

53% afirma que no obtuvo el conocimiento adecuado para aplicar los métodos de ordenación y clasificación de archivos; 43% apunta que sí y el resto se divide entre aquellos que señalan el carácter de "optativa" de la materia en el área, por lo que el conocimiento suele ser relativo e irregular.

De acuerdo con las áreas de especialización (investigación, docencia, archivística y divulgación), los egresados consideran que la docencia es uno de los ámbitos principales y dominantes en el desempeño de la profesión. Además, se visualiza como un ámbito emergente por la demanda de profesionales en la enseñanza de la historia por parte de la educación pública y privada. La investigación es una de las áreas con mayor fuerza y se podría hablar de un sostenimiento continuo, debido a las características intrínsecas de la profesión. Por otro lado, la divulgación histórica se ha visto disminuida debido a que se carece de egresados dedicados profesionalmente a este rubro, así como a las debilidades propias de la oferta del plan de estudios, que se limita a espacios optativos. Con respecto a la organización y clasificación de archivos, habría que señalar que puede convertirse en un campo emergente de gran valor para reforzar el perfil de egreso, debido al contexto político y legal que nuestro país experimenta en el marco de la aplicación de la *Ley General de Archivos.*

A reserva de profundizar mediante otros ejercicios, se puede anotar que en las aulas de la Universidad de Sonora se forman historiadores con conocimientos y habilidades para enfrentar limitadamente el mercado laboral. Existe un distanciamiento entre las áreas de acentuación profesional y los ámbitos de desempeño. Según datos de un estudio de egresados de la Universidad de Sonora (2017), el principal campo ocupacional es la docencia en el sector privado. Le sigue la investigación, luego la gestión documental

(archivos). El ámbito de la divulgación histórica podríamos considerarlo casi desierto.

Este escenario curricular y ocupacional marca el rumbo y características de los procesos de formación profesional de historiadores. Por esto, la evaluación de la comisión de reforma curricular de la licenciatura en Historia sugiere los siguientes ajustes para formar las nuevas generaciones:

Elaborar el plan de estudios a partir de los enfoques historiográficos que emergieron para historiar campos para atender, además, problemáticas actuales como las relacionadas con la interculturalidad y diversidad cultural, historia ambiental, la migración, las diferentes modalidades del tráfico de personas, las mujeres como protagonistas, los grupos minoritarios y la perspectiva de género, entre otras.

Acentuar la formación de historiadores por medio de metodologías y enfoques generados desde la didáctica de la historia, para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles educativos en los ámbitos públicos y privados.

El eje articulador de la investigación histórica será la historiografía, con el propósito de reforzar sus competencias y habilidades de los egresados para realizar sus trabajos terminales, así como para su ingreso a estudios de posgrado en instituciones y centros de investigación tanto en México como en el extranjero.

Formar historiadores con responsabilidad social, preparados para desarrollar proyectos profesionales interdisciplinarios, y fortalecer la adquisición de competencias digitales y el manejo de recursos computacionales.

Acentuar la formación de profesionales con capacidad para el trabajo en archivos, debido al marco de oportunidad que brinda la entrada en vigor de la *Ley General de Archivos.*

Incorporar en el plan de estudios asignaturas orientadas a la elaboración de materiales para la divulgación y enseñanza de la historia.

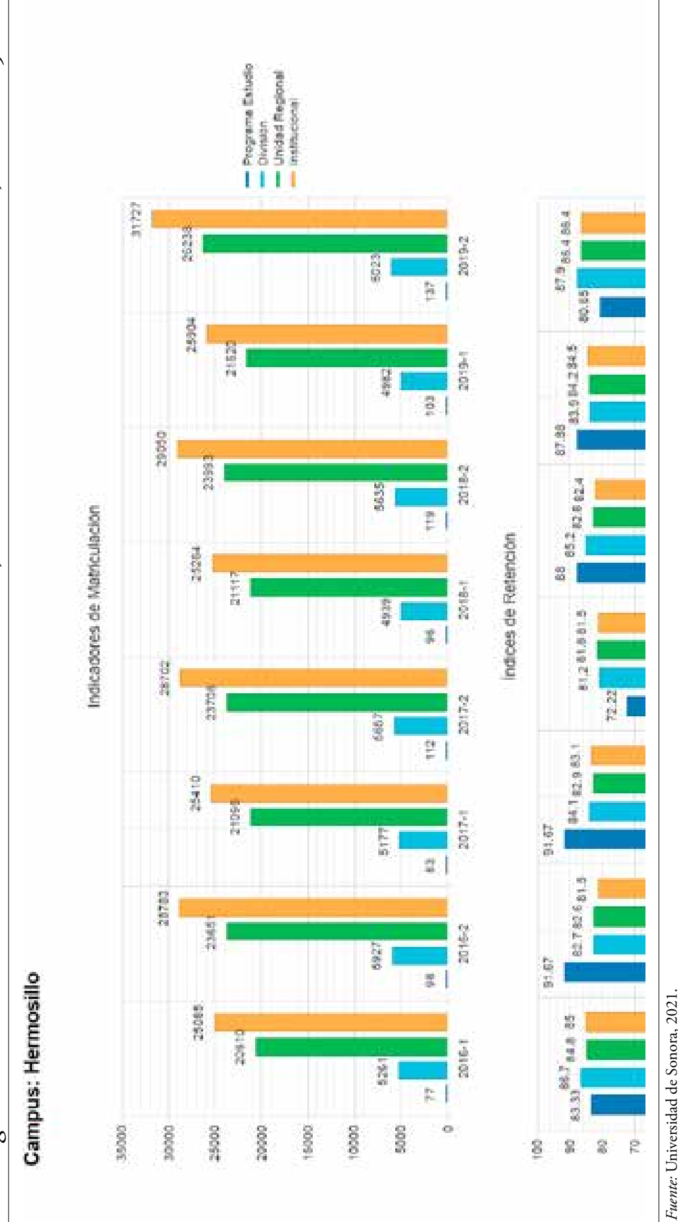
HABILIDADES, DEFICIENCIAS Y EXPECTATIVAS

La matrícula de la licenciatura en Historia, como se puede observar en la figura 1, se mueve en un rango de 77 a 137 alumnos, con picos en los semestres par, provocados por los procesos anuales de inscripción. Al igual que en la mayoría de las universidades mexicanas, se trata de un programa con una cantidad limitada de estudiantes. En el caso de la Universidad de Sonora, el promedio es de 103 alumnos por semestre.

En las primeras generaciones (1987-1995) de la licenciatura era común que la mayoría de los estudiantes fuesen adultos o jóvenes con antecedentes profesionales o compromisos laborales que les impedían dedicarse de tiempo completo a los estudios universitarios. Actualmente, las generaciones están conformadas por recién egresados de bachillerato y el promedio de edad por grupo ronda los 20 años. Esto tiene un impacto notorio en la dinámica de las clases y los espacios de formación extracurricular, así como en los elementos de los que se ocupa este capítulo: la percepción de habilidades, debilidades y expectativas profesionales.

La figura 2 sintetiza las 109 respuestas obtenidas con el instrumento aplicado. Por su frecuencia destacan verbos positivos que refieren habilidades relacionadas con la "comprensión lectora", que se enuncia en el perfil de ingreso de la licenciatura. "Leer", "comprender", "memorizar", "aprender" y "explicar", son características que los estudiantes dicen poseer y las visualizan como un elemento que favorecerá su formación como historiadores.

Figura 1. Matrícula de licenciatura en Historia, de la Universidad de Sonora, 2016-2019



Fuente: Universidad de Sonora, 2021.

Figura 2. Principal habilidad referida por estudiantes de la licenciatura en Historia, 2017-2019



Fuente: Elaboración propia.

De manera textual, se recupera lo señalado por algunos estudiantes:

- "Disfruto la lectura y la investigación, además de exponer" (2017).
- "Leo mucho, retengo información y me gusta debatir" (2017).
- "Comprensión lectura, memorización y análisis" (2018).
- "El gusto por la lectura, por estar queriendo conocer más" (2018).
- "Redacción, investigación y lectura" (2019).
- "Explicar e investigar sobre temas de ciencias sociales" (2019).

La revisión de las habilidades podría generar la idea de que se trata de los estudiantes idóneos para cursar el programa y cumplir con los estándares universitarios. Sin embargo, esto pierde fuerza cuando se revisa la figura 3, con la nube de palabras que sintetiza la principal debilidad académica percibida. La clave, por encima de la dificultad para el pensamiento lógico-matemático, deficiencia recurrente en los programas de ciencias sociales y humanidades, es la organización para el trabajo académico.

Figura 3. Principal debilidad referida por estudiantes de la licenciatura en Historia, 2017-2019



Fuente: Elaboración propia.

Puntualmente, los estudiantes de la licenciatura en Historia indican:

- “Falta de disciplina, me distraigo fácilmente” (2017).

– "Mantener el ánimo y el interés en lo que hago" (2017).
– "Me distraigo bastante y bastante tímido" (2018).
– "En ocasiones ser demasiado flojo" (2018).
– "Suelo dejar proyectos a media o mal acabados" (2019).
– "Que siempre dejo todo a lo último" (2019).

Las "distracciones" tienen un papel central, así como otros términos estrechamente relacionados con esto, tales como "organización", "disciplina" y "flojera". A diferencia de las fortalezas, en las debilidades se nota mayor dispersión (amplitud de la nube) en las respuestas; junto con las que evidencian malos hábitos de estudio, aparecen deficiencias que costará mayor trabajo corregir y que deben orientar acciones formativas complementarias para que los estudiantes puedan "comprender", "escribir", "hablar" e incrementar su interés en la disciplina.

Figura 4. Percepción del futuro profesional en estudiantes de la licenciatura en Historia, 2017-2019

Fuente: Elaboración propia.

La figura 4 recupera la diversidad de respuestas, entre las que destaca, además de "docencia" e "investigación", un grupo impreciso que se clasificó como "trabajando". En las 24 respuestas que están detrás, los estudiantes hablan de su futuro ejercicio profesional, pero no indican un campo específico de desempeño. Algunos ejemplos señalan lo siguiente:

– "Me imagino trabajando en la que estudie o tal vez aun estudiando, y teniendo un trabajo independiente" (2017).
– "Con un trabajo que no me permita estancarme en una sola cosa o lugar, que me deje crecer, me imagino conociendo aquello que estudie" (2017).
– "Con una familia formada, trabajando frente a frente con personas, no dentro de una oficina" (2018).

- “Me gustaría que dentro de 10 años tenga ya más metas académicas concluidas y desempeñarme en el ámbito el cual estudié” (2018).
- “Con un buen trabajo para sostenerme y a la familia” (2019).
- “Me imagino con un trabajo honesto, un salario honesto, que termine la carrera y forme mi propia historia” (2019).

Lo anterior puede ser consecuencia del limitado conocimiento que se tiene de la profesión y su campo laboral. Esto impacta, evidentemente, en las trayectorias académicas y los indicadores de eficiencia terminal. Aquellos estudiantes que “descubren” el sentido del ejercicio profesional de la historia en las aulas universitarias pueden encontrar una carrera distinta a la que pensaron desde el bachillerato y, por lo mismo, ésta puede ir en una ruta contraria a sus expectativas y resultar poco atractiva.

Ante la pregunta directa acerca del futuro académico-profesional, más de la mitad de los estudiantes (56%) se identificaron trabajando en la docencia o investigación. Como se anotó en la primera parte de este capítulo, son las áreas comunes del ejercicio profesional de los egresados de la licenciatura en Historia de la Universidad de Sonora. Además, destaca la tibia referencia al área de divulgación y la nula presencia de las labores relacionadas con la organización y administración de archivos históricos. Éstos serán campos que se deben mostrar o descubrir a lo largo de los años como estudiantes universitarios.

Con 36 menciones, la docencia representa 33% de las expectativas de desarrollo profesional de los futuros historiadores que ingresaron entre 2017 y 2019. Pero, ¿qué tan

clara es ésta que se enuncia como la principal ruta laboral? Las referencias van desde escenarios imprecisos hasta descripciones puntuales de lo que esperan o desean en su primera semana de clases. A continuación se enlistan algunas de las principales respuestas:

– "Siendo profesor de historia en la secundaria donde estudié" (2017).
– "Es difícil tratar de imaginar a un lapso de 10 años por todos los factores involucrados, pero me veo como maestro (espero)" (2017).
– "Egresada de la universidad, dando clases de historia en una preparatoria o secundaria" (2017).
– "Con una familia, trabajando en el área docente y con una vida estable" (2017).
– "Me imagino trabajando en la docencia y en algo relacionado con la historia" (2017).
– "Casado, trabajando como maestro con un buen sueldo, feliz de lo que he logrado" (2017).
– "Haciendo lo que me gusta, me gustaría estar dando clases y ser exitosa" (2017).
– "Me imagino con familia y trabajo, me gustaría ser maestra de historia" (2018).
– "Ser un docente que investigue e interprete lo más objetivamente posible los sucesos de la humanidad y principalmente de mi país" (2018).
– "Impartiendo clases en alguna secundaria o preparatoria, ejerciendo mi profesión" (2018).
– "Me imagino dando clases y escribiendo libros en un país oriental" (2018).
– "Dando clases de historia, en alguna prepa o secundaria y siendo un músico reconocido" (2018).

- “Maestro de historia en alguna preparatoria o difusor cultural. Quizás ambas” (2018).
- “Me imagino trabajando como docente en alguna escuela, viviendo sola. Y si no como docente, me gustaría trabajar en cualquier cosa relacionada con la divulgación de textos históricos” (2019).
- “Dando clases en algún lugar, con algunos proyectos de investigación basados más en antropología, con al menos un documental ya terminado” (2019).
- “Siendo maestra de historia a nivel preparatoria o dedicándome a inclinarme a la arqueología” (2019).
- “Me veo como un profesor, casado y con dos hijos” (2019).
- “Principalmente la carrera terminada en excelente promedio o estar trabajando como maestra en preparatoria o tener o estar haciendo una maestría para después continuar con otro cargo académico” (2019).
- “Viviendo en una pequeña casa, solo enseñando historia en alguna universidad o preparatoria” (2019).
- “Trabajando como docente fuera del país o como arqueóloga, con mi propia casa y varios logros personales y académicos” (2019).
- “Siendo maestro de preparatoria o universidad, estudiando un doctorado” (2019).
- “Me gustaría seguir estudiando o enfocándome en mi trabajo como profesora/ investigadora” (2019).
- “Primero que nada con una casa, una familia, un trabajo estable, dando clases en alguna universidad y con tres gatos egipcios” (2019).
- “Planeo ser maestro de bachillerato, estar ya casado y ser exitoso” (2019).

La claridad es notoria en algunos enunciados. Hay quienes refieren una mezcla integral entre la investigación, los posgrados y la docencia. También cobran relevancia las expectativas de quienes se identifican "simplemente" como docentes de secundaria o bachillerato. Una mención aparte merecen las anotaciones acerca de la vida familiar, sorprende que –en contrasentido a las etiquetas generacionales– hablen sobre matrimonio y paternidad/maternidad en conjunción con la enseñanza de la historia, así como de la felicidad.

Para profundizar en estos aspectos planteados en su primera semana de clases universitarias, se diseñó un ejercicio posterior. Con las generaciones 2017 y 2018 se regresó a estos temas, pero cuando ya cursaban el cuarto semestre de la licenciatura. En lugar del instrumento inicial (cuestionario) se solicitó la elaboración de una autobiografía académica en torno a los siguientes tópicos: ¿qué es la historia y cuál es su función social?, ¿por qué decidiste ser historiador/a?, ¿qué temas, periodos y espacios te interesan?, y ¿cómo imaginas tu vida académica/laboral dentro de diez años?

De estas autobiografías se tomaron algunos fragmentos que dan cuenta de las expectativas (detalladas e imprecisas) de desarrollo profesional en la historia:

– "En mi vida profesional pretendo tocar todos los campos que mi carrera me lo permite empezando por ser archivista, investigador y, aunque al principio era mi primera opción, terminaría con la docencia".
– "Dentro de 10 años espero ya haber terminado el doctorado y haber tenido la oportunidad de impartirle clases a estudiantes de preparatoria, tener

algún puesto de investigación que me permita viajar a dar seminarios o talleres de mi tema, con algunas investigaciones publicadas y con la oportunidad de dar clases en alguna universidad".

- "Me imagino con la maestría y el doctorado terminado con sus respectivas tesis referentes a los temas de investigación que, espero, esta clase de Metodología me ayude a descifrar. Quisiera pensar que tendré un trabajo estable o trabajos en varias escuelas e instituciones y que tenga que viajar a muchas partes y tenga la oportunidad de conocer muchas partes".
- "Dentro de diez años tendré 30 años, aspiro a tener una maestría relacionada con la enseñanza de la historia y un doctorado relacionado con algún tema de historia eclesiástica aquí en Sonora, en el siglo XVI. De aquí a entonces aspiro a haber asistido a muchos congresos nacionales y regionales, haber escrito algunas ponencias sobre mi tema de interés y haber tenido un poco de experiencia en algún archivo".
- "El objetivo principal que me llevó a regresar y culminar con mis estudios es dedicarme a la docencia, de preferencia en nivel medio superior. Quiero desarrollar las actividades necesarias que despierten la curiosidad en el alumno, que desarrollen su pensamiento crítico y permitan que se despejen todos aquellos prejuicios hacia la historia. En cuanto a mis estudios, me gustaría realizar estudios de maestría en Enseñanza de la Historia o maestría en Educación Media Superior".

- "Pensaría que en diez años ya estuviera trabajando como maestro en una secundaria o preparatoria, con algo de suerte, aunque mi mayor aspiración siempre será ser investigador. No sé si concuerde con mi respuesta a una pregunta similar que contesté en primer semestre, pero creo (y espero) ésta sea la respuesta definitiva. Apenas terminada la licenciatura planeo entrar a estudiar una maestría y de igual manera terminando ésta entrar a hacer un doctorado, así que en diez años me veo apenas terminando mis estudios y con algo de suerte poder dar clases en la universidad que me vio crecer".
- "Imagino mi vida académica ejerciendo la docencia en una universidad, impartiendo lo que es historia de Sonora y México, también tener la maestría y doctorado. También me veo haciendo investigaciones con respecto a temas que no se han tratado muy bien, que no tenga mucha información o se sepa muy poco. En conclusión, quiero ser un maestro e investigador".
- "Aún no sé cómo veo mi vida laboral en 10 años, pues al iniciar la carrera me inclinaba hacia la docencia y hoy en día no me siento segura si eso es lo que quiero, pues también me interesa la investigación, sé que pueden ir de la mano y que necesariamente tendré que hacer trabajos de investigación, pues eso es mi carrera. Aunque sé que en algún momento tengo que pasar por ser maestra".
- "En 10 años me veo con mi carrera ya terminada, con distintos temas de investigación ya hechos, ponencias presentadas y bien informadas, trabajando de docente enseñando la historia en

secundarias, como a mí me hubiera gustado que me la enseñaran y haciendo que más gente se interese por ella, así como mis maestros de la prepa lograron que me interesara a mí".

- "Dentro de 10 años me veo dando clases en un grupo de secundaria".
- "Realmente no sé. Sé que para ese tiempo ya quisiera tener terminada mi maestría tal vez en psicología y sueño con tener un doctorado. Quisiera investigar, tal vez un tema relacionado a la psicología o del área, pero también me imagino en un empleo que me permita viajar, investigar y publicar mis investigaciones, también como conferencista dando magistrales, pero eso ya más adelante".
- "Yo me imagino en un futuro trabajando en algún espacio cultural, específicamente en algún museo o galería de arte. Me interesa el tema de la comunidad artística local, sea la geografía que sea. Me fascina la idea de documentar y tomar registro".
- "Dentro de diez años me veo como un historiador comprometido con su oficio, imparto clases y también me dedico a la investigación. Estoy convencido que la educación y divulgación de la historia, tanto en la academia y llevando la academia al pueblo, es como podremos construir un futuro prometedor, primero concientizándonos de dónde venimos y hacia donde podemos ir".
- "En el campo laboral me imagino como un docente de preparatoria, o universidad, haciendo trabajos de investigación que se expongan al público, también me gustaría trabajar como en el

ámbito de la difusión cultural, y a su vez estar trabajando para algún archivo, y es que también me gusta estar ordenando y clasificando documento, o cosas en general, es un poco difícil decidir a qué me estaré dedicando en diez años, pero estoy seguro que sea lo que fuera lo estaré haciendo muy contento".

– "Imagino mi vida en conjunto con mi carrera viajando por el mundo, conociendo y siendo partícipe de otras culturas y sociedades, aprendiendo de ellas y compartiendo por medio de mi trabajo como historiadora el conocimiento adquirido".

Como se advirtió líneas atrás, existen referencias precisas que muestran evolución y –sobre todo– profundización en el desarrollo profesional, al tiempo que se mantienen relatos que reflejan una relativa incertidumbre laboral. A diferencia de las respuestas del primer semestre, ahora es posible identificar anotaciones a estudios de posgrado que permiten la especialización en investigación, docencia, gestión documental y (en menor medida) divulgación. Para cerrar este apartado, es importante comentar que, al tiempo que emergen opciones ausentes, como el trabajo en los archivos, se amplía la visión del trabajo como historiadores, relacionando la docencia con la investigación, como un binomio que debe estar en constante relación para enriquecer los dos ámbitos de acción.

BALANCE

Al momento de intentar generar conclusiones se hace patente la necesidad de profundizar, a partir de exploraciones con cuestionarios, entrevistas y grupos focales, para

documentar la manera en que se han mantenido o modificado las percepciones acerca de la disciplina. Además, es indispensable pensar colectivamente, aprovechar el trabajo en el marco de redes académicas como la Renalihca y Reddieh, para recuperar experiencias valiosas como la generada por Guadalupe Cruz, Irma Hernández y Antonieta Pacheco (2020) y avanzar en el diseño de instrumentos que permitan construir un relato nacional, un diagnóstico (elaborado con instrumentos comunes) acerca de los perfiles y características de los estudiantes que llegan a las aulas universitarias para formarse como historiadores. Urge avanzar como comunidad académica y conjuntar esfuerzos para valorar los planes de estudio, sus actores y condiciones de implementación.

De regreso a los hallazgos que se expusieron en este capítulo, es pertinente destacar el nivel de autocrítica de los estudiantes de historia al identificar sus debilidades. Los resultados nos deben alertar a diseñar estrategias orientadas al desarrollo de hábitos de estudio y disciplina académica, acciones que tendrán efectos en diversos sentidos, desde la mejora de indicadores de trayectorias académicas hasta el incremento de las habilidades y competencias específicas como futuros historiadores.

Queda pendiente medir la distancia entre la autopercepción y el desempeño académico, pues no hay que perder de vista que se trabajó con datos generados en un contexto escolar condicionado. Además, la verificación con técnicas cualitativas y análisis cruzado con su desempeño escolar, posibilitará valorar la certeza de las habilidades y debilidades identificadas.

Finalmente, se hace evidente la necesidad de trabajar en la difusión de la carrera entre estudiantes de bachillerato,

para comunicar con claridad las características de la historia y los distintos ámbitos de desempeño profesional. ¿La llegada de los jóvenes a las aulas universitarias es una acción informada? Esta investigación con las generaciones 2017-2019 permite esbozar que las expectativas profesionales se amplían en la medida que los estudiantes avanzan en el plan de estudios y comprenden la diversidad de rutas como historiadores. La idea inicial de ser "docente" se reconfigura en un perfil de "historiador docente", una perspectiva integral que establece canales de comunicación entre la investigación y la docencia.

BIBLIOGRAFÍA

Cruz, G., Hernández, I. & Pacheco, A. (2020). ¿Quiénes son? Generación 2017. Licenciatura en Historia, UAM Iztapalapa. En A. Carrillo, I. Hernández, E. Rivera & G. Sánchez (coords.), *Epistemología de la historia y la formación de historiadores en el siglo XXI, de Morelia*. México: UMSNH.

Reddieh. (2018) ¿Quiénes somos? [Sitio Web]. https://reddiehistoria.wixsite.com/misitio/congreso-2017.

Universidad de Sonora. (2017). Estudio de egresados de la Universidad de Sonora, 2017. https://planeacion.unison.mx/pdf/estudio_egresados_uson_2017.pdf.

Universidad de Sonora. (2021, enero). Oferta educativa. http://www.ofertaeducativa.uson.mx/index.php/division-de-ciencias-sociales /licenciatura-en-historia-2/.

Capítulo 5

La política educativa del Estado y la formación de las niñas en México, 1921-1970

Heidy Anhely Zúñiga Amaya[1]

proyectos de educación pública en méxico, 1921-1970

El objetivo de este capítulo es identificar los elementos que caracterizaron a la enseñanza pública en México a partir de los años veinte y hasta 1970, y con esto, conocer algunas características de la educación que se brindó a las niñas mexicanas para este periodo. La delimitación temporal presentada inicia en el año de 1921 y se extiende hasta la década de los setenta.

En el año de 1921 se funda la Secretaría de Educación Pública (SEP), que sustituye al Departamento Universitario de Bellas Artes, cuyas funciones estuvieron vigentes de 1917 a 1921.[2] El corte temporal definido para este trabajo se extiende hasta la década de los setenta, cuando inició el proyecto de modernización educativa de México; lo que supuso el término del modelo educativo unisexual en la escuela confesional y se reglamentó a través de la SEP la coeducación, que señala la enseñanza mixta: niños y niñas en un mismo salón de clases.

1. Universidad Autónoma de Baja California. Contacto: heidy.zuniga@uabc.edu.mx
2. El Departamento Universitario y de Bellas Artes sustituyó a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, vigente de 1905 a 1917 como rectora de la educación pública en México.

La delimitación temporal indicada con anterioridad permite identificar: 1) el contexto nacional, vinculado a las políticas educativas implementadas por la SEP, institución que ha sostenido la rectoría del Estado en materia educativa en México; 2) los cambios relacionados con la organización y la atención de la problemática de la educación pública; y 3) aspectos relativos a la formación de la niña-mujer en el marco de los diferentes proyectos educativos a nivel nacional.

Es indispensable la revisión de las políticas públicas que inició el gobierno federal a partir de la época posrevolucionaria, con el fin de observar las particularidades en la formación y educación de las niñas. La política educativa del Estado es cambiante a lo largo del tiempo, en función de los diversos contextos nacionales e internacionales, y dichos cambios impactan directamente en los procesos formativos de los ciudadanos.

Pablo Latapí Sarré (1998, p. 22) distingue cinco proyectos que han marcado de manera significativa la escuela mexicana: a) el vasconcelista (1921); b) el socialista (1934-1940); c) el tecnológico (1936); d) la "escuela de unidad nacional" (1943-1958); y e) el modernizador (1970). El autor afirma que estos cinco proyectos dejaron huella en la conciencia de la enseñanza en México; además, señala que algunos de ellos se interrumpieron de manera tajante cuando un nuevo gobierno llegaba al poder, de otros más se rescataron ciertos elementos que continuaron vigentes hasta que fueron sofocados por un nuevo proyecto. Como antecedente, Josefina Zoraida Vázquez afirma que "cada partido político mexicano desde la independencia tuvo siempre una idea bastante precisa sobre cómo debía ser la

educación pública y siempre vio en ese ramo la llave para formar el tipo de ciudadano ideal" (1969, p. 408).

A lo largo de este periodo (1921-1970) se busca explorar los cambios y características de la historia de la educación pública en México, en particular lo relativo a la formación de las niñas. La investigación que me ocupa, la formación de las niñas en los colegios católicos de Mexicali (1944-1972), se ubica temporalmente en los tres últimos proyectos anotados por Pablo Latapí, por lo que es relevante conocer la manera en que se concibió la educación desde el Estado.

PROYECTO VASCONCELISTA, 1921

Para este estudio resulta central la creación y desarrollo de la SEP, pues desde su fundación, esta secretaría se concibió como la rectora de la educación del país; sin embargo, por limitaciones constitucionales no se pudo lograr esa federalización y los estados estaban facultados para atender el ramo educativo de sus espacios. Al respecto, Dora Elvia Enríquez (2019) señala que desde la época porfirista (1899) se buscó homogeneizar la educación pública en todo el territorio nacional, proyecto que no se abandonó durante los gobiernos posrevolucionarios, pues el tema de la conveniencia de federalizar la educación estuvo presente en varios congresos naciones entre los años 1911 y 1916.

Antes de la creación de la SEP, en 1921, la Secretaría de Instrucción y Bellas Artes tenía la responsabilidad del ramo educativo a nivel nacional. Para entonces, la situación escolar presentaba una fuerte problemática que se distinguió por un alto índice de analfabetismo, el cierre masivo de escuelas y una deficiente organización (Galván, 2016, pp. 110-11). De acuerdo con Pablo Latapí (1988),

la fundación de la SEP tuvo como propósito erradicar estos problemas; razón por la que José Vasconcelos concibió a la educación pública como un plan global del Estado. La educación pública sería el instrumento que haría de México un país poderoso y moderno.

José Vasconcelos fue el primer secretario de la SEP. A la tarea emprendida por Vasconcelos durante su gestión se le conoce como "el proyecto vasconcelista en educación", que consistía en una estrategia para terminar con la desigualdad social y alcanzar la integración social. Vasconcelos pensaba que la educación podía llegar a la inmensa mayoría de ciudadanos hasta entonces marginados del desarrollo nacional. Buscaba que la educación fuera popular y no elitista. Su idea o visión de la educación se fundaba en los ocho ejes rectores siguientes: a) crear un ministerio federal de educación pública que estableciera un poder central y fuerte; b) realizar una campaña de alfabetización masiva; c) construir escuelas; d) formar un nuevo tipo de maestros en búsqueda de una revaloración social; e) adoptar los principios de la escuela activa, cuyo modelo pedagógico proviene de Estados Unidos y se opone al modelo de enseñanza tradicional; f) vincular la educación con los problemas nacionales, como era el caso de las comunidades más apartadas del país para incorporarlas mediante las escuelas rurales; g) construir una visión de la cultura como factor de liberación y dignificación de la persona; h) crear una conciencia de identidad mestiza (Latapí, 1988, p. 26).

El proyecto educativo de José Vasconcelos en su primera etapa fue financiado por el entonces presidente Álvaro Obregón. Se inició con un plan de construcción de escuelas, aumento de sueldo a los maestros, creación de centros de instrucción técnica, fomento del trabajo manual, apertura

de bibliotecas, publicación de libros y periódicos, impresión de libros clásicos con el fin de construir una biblioteca básica en cada escuela y en cada pueblo. El presupuesto destinado al Ministerio de Educación fue incrementado de 15 millones de pesos en 1921 a 35 millones en 1923 (Maríñez, 2005, p. 54).

El plan de José Vasconcelos era:

> Realizar a manera de una cruzada religiosa que emprendiera una instrucción rápida y a gran escala, que abarcara a todos los mexicanos, de todas las edades, porque el analfabetismo era lo predominante entre la población mexicana, puesto que representaba el 72 por ciento. (Maríñez, 2005, p. 54)

El censo de 1900 destacó que de una población mexicana de 13,545,462 habitantes, 6,784,624 de ellos, eran analfabetos. Y en el censo de 1921 se observó que las cifras no se modificaron significativamente, pues de los 14,334,780 habitantes, 6,879,348 eran personas que no sabían leer ni escribir (Dirección General de Estadística, 1900; 1921).

Vasconcelos estaba consciente de que todos los niveles educativos necesitaban atención, por lo que los primeros años de la SEP dieron origen a la educación pública del nuevo Estado posrevolucionario. Sin embargo, la reestructuración que se da a la educación no impidió que los estados y territorios dejaran de impulsar la educación en todos los niveles. Para el caso de Baja California, Marco Antonio Samaniego (2002, p. 51) afirma que, sobre todo, la educación primaria fue una preocupación de las autoridades locales, tanto del gobernador del Distrito Norte como de los ayuntamientos, independientemente de las políticas educativas nacionales.

Respecto a la formación de las mujeres son pocos los referentes directos que se encuentran en el proyecto vasconcelista. Cuando señala conceptos como identidad, inclusión, liberación o dignificación, refiere en términos generales a las comunidades indígenas, y sólo en casos aislados hace referencia al tipo de educación destinada al sexo femenino. Para 1921, la situación de la escolaridad femenil era preocupante. El censo de ese año arrojó que de los casi siete millones de analfabetos contabilizados, el 54% eran del sexo femenino (Galván Lafarga, 2011, p. 27). Como se señaló en líneas anteriores, atender esta necesidad se volvió una prioridad, por lo que se trabajó con niños y adultos tanto en las ciudades como en el campo. En las comunidades rurales, además del alfabeto y la aritmética, se daban clases de higiene, moral (refería exclusivamente a la abstención de tomar pulque), historia, civismo y educación física. En los centros urbanos había cursos nocturnos para mujeres trabajadoras, en los que se impartía costura, cocina, encuadernación, taquigrafía y mecanografía. El proyecto vasconcelista realizó algunas reformas en relación con la educación de las niñas, en el que se buscó desarrollar la dimensión intelectual y física de las alumnas. Una expresión inédita de ese proceso consistió en que el plan de estudios incluyó a las niñas en la asignatura de deportes. Hasta antes de ese periodo sólo los niños podían cursarla.

La cercanía de José Vasconcelos con la autora chilena Gabriela Mistral permitió la colaboración directa de la escritora con la SEP. El resultado de ese trabajo culminó en la compilación y publicación del libro *Lecturas para mujeres*, en 1924, que en ese primer momento se destinó a las alumnas de una escuela-hogar industrial de la Ciudad de México. A través de este texto se aprecia, por lo menos

parcialmente, cuál era el ideal femenino para la década de los veinte en México y cuáles eran los valores que las mujeres debían considerar como fundamentales. Es probable que se haya seleccionado esa escuela-hogar para hacer circular el libro *Lecturas para mujeres*, en virtud de que las alumnas inscritas en esta escuela tenían en promedio entre quince y treinta años, edades que para la época representaba los límites temporales entre la soltería y la maternidad.

En *Lecturas para mujeres* es posible observar, además de los valores femeninos, como se entresacan algunas de las cualidades que se consideraban positivas en las mujeres, tales como ser fiel esposa, madre abnegada, tener amor por el trabajo, mantener prácticas nacionalistas, respetar a los héroes nacionales, entre otros ejemplos. El texto buscaba enseñar a las mujeres a ser más eficaces y productivas en el trabajo realizado en casa. Gabriela Mistral afirmaba que la mujer: "sea profesionista, obrera, campesina o una simple dama, su única razón de ser sobre el mundo es la maternidad" (1924, p. 8). Mistral observó que el progreso y las oportunidades en el campo académico y profesional desapegaban a las mujeres del hogar y de la maternidad. Al respecto, afirmó:

> La participación, cada día más intensa de las mujeres en las profesiones liberales y en las industriales trae una ventaja: su independencia económica, un bien indiscutible, pero trae cierto desasimiento [desapego] del hogar y sobre todo, una pérdida lenta del sentido de la maternidad. (p. 9)

Para 1924, año de la publicación de su libro, la autora reconocía que los valores de maternidad y apego al hogar

estaban más afianzados en el pasado que en su presente, por eso, aseguró:

> En la mujer antigua este sentido [de la maternidad] fue más hondo y más vivo, y por ello, los mejores tipos de mi sexo yo los hallo en el pasado. Me parecen más austeros que los de hoy, más leales a los fines verdaderos de la vida. (p. 9)

El texto también da cuenta de la inteligencia y capacidad de la mujer para comprender obras complejas, ante ello, Gabriela Mistral señala que con las lecturas que compiló demostraba que "la mujer [...] tiene capacidad para analizar los grandes y profundos temas humanos, no sólo para solazarse con la 'literatura galante' y superficial, o para memorizar y cantar canciones de cuna" (Montes de Oca, 2000, p. 189). Así, el libro ofrece obras de filósofos como Soren Kierkegaard, Blaise Pascal, de autores mexicanos como Antonio Caso, Alfonso Reyes, además de otros escritores latinoamericanos. En cuanto a las mujeres, son pocas las escritoras incluidas en *Lecturas para Mujeres*, pero destacan Sor Juana Inés de la Cruz y Josefina Zendejas. Por lo tanto, el texto no es sólo un listado de instrucciones para ser una esposa y madre ejemplar, involucró a las mujeres en la lectura. Evidencia, aunque de forma tímida, la condición de subordinación de la mujer frente al hombre en la quizá Mistral no coincidía por completo, pues, por otro lado, demuestra las capacidades cognitivas que posee una mujer y sus aptitudes de explorarlas a través de la lectura. Una muestra de estas dos posturas (subordinación y capacidad femenina) lo señala al referir las condiciones de las mujeres indígenas, "la india [...] hace con él [con su hijo] a cuestas las jornadas más largas: quiere llevar siempre su carga

dichosa. Ella no ha aprendido a liberarse todavía" (Mistral, 1924, p. 61).

En conclusión, el proyecto vasconcelista tuvo como ejes centrales erradicar el analfabetismo, afianzar la escuela rural, la difusión de las bibliotecas y el impulso a actividades relacionadas con las bellas artes. La lectura se definió como un elemento fundamental del progreso educativo. En ese ideal incluyó a todos los sectores de la sociedad, incluidos la mujer y el indígena, pues representaban un grupo importante que desconocían leer y escribir. El fin de la educación se concretó en la formación integral del ciudadano, éste que recién se formaba en el México posrevolucionario.

PROYECTO SOCIALISTA, 1934-1940

El proyecto de educación socialista en México se concretó durante la presidencia de Lázaro Cárdenas del Río, de 1934 a 1940. Aunque algunos autores señalan que tuvo sus antecedentes remotos en el periodo gubernamental de Plutarco Elías Calles, las reformas educativas que generaron este proyecto se pusieron en marcha en 1934, a partir de las modificaciones al artículo tercero constitucional. Elvia Montes de Oca afirma que durante este periodo el Estado ejerció la rectoría educativa:

> […] la educación […] quedaba bajo el control único del Estado, tanto la que se impartía en las escuelas públicas como en las particulares. Este mismo poder lo tenía […] para elaborar planes y programas de estudio, y determinar los métodos de trabajo que se debían seguir en todas las escuelas primarias. (2007, pp. 113-117)

Tiempo después se extendió también al nivel secundaria. La SEP era la institución que revisaba y aprobaba el contenido de los libros escolares para la educación elemental y secundaria.

David L. Raby, Elvia Montes de Oca y Josefina Zoraida coinciden en que existió una confusión sobre la implementación del proyecto socialista en nuestro país, principalmente porque el concepto respecto al socialismo no quedaba claro. Los autores señalan que prevaleció una falta de comprensión teórica desde el inicio, a tal grado que identificaban inviable la práctica de una educación socialista en un país capitalista. Montes de Oca, por su parte, afirma que esa falta de claridad en los conceptos impidió el verdadero y correcto entendimiento de la reforma y provocó que no fuera aplicada como se esperaba en todo el país. El punto fue tal que fue eliminada en el sexenio posterior a Cárdenas. Manuel Ávila Camacho, su sucesor, eliminó la educación socialista en su sexenio (1940-1946). Además, otros elementos como el objetivo y la forma en que se llevaría a cabo esta nueva escuela nunca se esclarecieron, lo que imposibilitó la ejecución exitosa del proyecto. Josefina Zoraida Vásquez (1969, p. 414) asevera que los maestros en general se quedaron sin entender en qué consistía.

Lo que sí quedó claro fue la necesidad de un cambio radical en el sistema educativo mexicano. En esencia, señala Daniel L. Raby (1981, p. 79), la educación socialista estimuló y apoyó el proceso de cambio social; a través de ella se buscaba la comprensión de la composición de la sociedad en clases sociales, se procuraría una mayor equidad en la distribución de la riqueza y se despertaría en los niños sentimientos de cooperación y solidaridad. En ese sentido, el inicio de la gestión presidencial de Lázaro Cárdenas

significó la esperanza de que el país alcanzara la justicia y equidad social. La educación se concibió como un puente para lograr ese propósito. Elvia Montes de Oca (2015, p. 156) señala que la educación socialista buscaba que la escuela no estuviera al margen de la vida y de la sociedad, sino que combatiera sus lacras y actuara en defensa de las clases desposeídas. En ese orden de ideas, Raby explica que el sentido de la educación se consideró como una aptitud en la lucha por una vida justa.

A pesar de la confusión que representó la teoría de la educación socialista, las escuelas iniciaron sus clases bajo esta concepción en el ciclo escolar de 1934. Esta nueva escuela, señala Daniel L. Raby, exigía una nueva pedagogía, por lo que se evidenciaron cambios en los contenidos de los textos, programas y técnicas de enseñanza. Se hablaba de una escuela para la vida, que inculcara entre los estudiantes la necesidad de transformarla; de ello se desprende que se formó a los alumnos para la producción, para concientizarlos de que el trabajo era un deber social y que con él se terminaría la holgazanería y los vicios. Josefina Zoraida Vázquez (1969, p. 421) anota que el periódico *El Nacional*, el 7 de junio de 1935, publicó que la educación socialista en México sería obligatoria, gratuita, única, coeducativa, práctica, progresiva, cooperativista, desfanatizante y emancipadora. Se hizo hincapié, además, en que las aspiraciones de las clases populares a una reivindicación social se obtendrían a través de la educación, por lo que algunas tareas se encaminaron a prepararlos como los técnicos que en ese momento el país necesitaba.

Dos temas dentro del proyecto socialista requieren especial atención para este estudio: la Iglesia y las mujeres. Entre los principios de la educación promovida por

Cárdenas se encontraba la coeducación (término que refiere la enseñanza mixta, es decir, que al interior de los salones de clase, niños y niñas convivan sin hacer distinción alguna entre sus sexos) y la enseñanza laica. La reforma al artículo tercero promulgó una educación completamente separada de la Iglesia católica e implementó una enseñanza antirreligiosa. Las escuelas públicas y privadas quedaron exentas de cualquier actividad relacionada con la religión, por lo que las familias católicas no dudaron en manifestarse en contra de esta nueva ley: coeducación y la carencia de valores religiosos al interior de las aulas.

Valentina Torres (1997, p. 130) afirma que para los miembros de la Iglesia y los conservadores, la educación socialista se asoció con la agresión a los valores católicos; por su parte, las familias católicas también defendían su derecho de educar a sus hijos bajo preceptos religiosos. La manifestación en contra del proyecto socialista rebasó las esferas eclesiásticas y se hizo pública. "Periódicos como *El Nacional*, *Excélsior* o *El Universal* publicaron cartas, artículos y editoriales donde expresaron su preocupación por otro embate contra la educación católica" (p. 131). La postura de la Iglesia no dejaba duda respecto a su rechazo a toda educación que no apoyara el conocimiento en la fe, que promoviera la educación sexual y la coeducación. El mismo episcopado señaló que "había que velar porque en las escuelas no se enseñara nada contra la fe y contra las buenas costumbres" (p. 131).

El rechazo del clero fue tal, que difundió entre los padres de familia la idea de que cometían pecado mortal y que no podrían ser absueltos en confesión si sostenían a sus hijos en escuelas socialistas (p. 132). Elvia Montes de Oca afirma que la imposición de la coeducación en el sistema

socialista causó desconfianza no sólo entre los padres de familia, "sino también entre los maestros, especialmente entre las maestras, al ser considerada como la causa futura de un grave desequilibrio social, pues se arriesgaba el ' carácter femenino' de las niñas y la ' virilidad y masculinidad' de los niños" (2015, p. 157).

El gobierno mexicano propuso el programa de grupos mixtos. La historiadora Montes de Oca (2015, p. 157) afirma que se trató de convencer a la sociedad de las bondades que otorgaría la coeducación; por un lado, facilitaría las relaciones normales entre hombres y mujeres, combatiendo los obstáculos y prejuicios que se originan por la separación innecesaria de niños y niñas; además, serviría para ofrecer las mismas oportunidades de capacitación social, intelectual y económica a ambos. No obstante, al interior de los salones de clase se distinguían filas para niños y niñas que nunca se mezclaban, por lo menos al inicio del programa. Y se hacía énfasis en que se procuraría "que no se desvirtúen las características propias de su sexo" (Torres Septién, 1997, p. 131).

Aunado a lo anterior, Torres Septién (p. 132) encontró que el episcopado mexicano también intervino respecto al rol que las madres de familia tendrían en esta lucha contra la educación socialista. Las madres de familia se consideraban el vínculo entre la religión y el hogar, por ello se le exhortaba a poner todo de su parte para convencer a su esposo de no enviar a sus hijos a las escuelas socialistas; en caso de no poder evitarlo, desde sus casas instruirían sólidamente a sus hijos en la religión católica, de esa forma contrarrestarían los malos efectos de la carencia de la enseñanza religiosa en las escuelas. Las mamás que llevaran a cabo estas actividades recibirían sin ningún problema los sacramentos, pues habían puesto todo su empeño para lograr la encomienda

de la Iglesia católica. Además, señala Valentina Torres, si las mujeres no realizaban estas acciones que conllevaban el rechazo de la educación socialista cometerían pecado mortal.

El esquema escolar socialista de 1934 precisó nuevas y específicas actividades para las mujeres. Elvia Montes de Oca señala que la SEP publicó libros de texto y de lectura para las mujeres del campo y la ciudad. Sin embargo, la mayoría de ellos continuaban dando cuenta que sus actividades se desempeñaban desde el hogar. Algunos fragmentos de estos textos hacían descripciones de las actividades que las mujeres de ese tiempo llevaban a cabo, entre las que se destacan las siguientes:

> En los hogares campesinos, esparcidos por las tierras labrantías[3] o juntos en los poblados rurales, las mujeres, también afanosas y contentas, desempeñan los trabajos de la casa; cuidan de los gallineros, que rinden tan buenos productos, y aun explotan algunas pequeñas industrias, como la conservación de frutas y legumbres. (Montes de Oca, 2007, p. 126)

Elvia Montes de Oca analiza los libros utilizados en las escuelas socialistas y apunta que en las lecciones para niños y niñas era común identificarlos con el conceptos de "camaradas", sin hacer distinción a su sexo. Ambos, niños y niñas participaban de manera conjunta en las cooperativas escolares en tareas como crías de animales y que se describe a continuación:

> Todos trabajando en situaciones iguales y en actividades libremente elegidas por los alumnos; la condición de colaborar independientemente de los sexos de

3. Se refiere a tierra o campo que es laborable.

> los niños, fomentando así, desde la niñez, la igualdad entre hombres y mujeres. En los libros escolares aparecen mujeres trabajando no sólo en la casa, sino también en la cría de animales domésticos, pero ya en condiciones avanzadas y con métodos modernos, como es el uso de vacunas aplicadas a cerdos y gallinas. Sin embargo, el lugar de las mujeres en el campo sigue siendo la casa: lavando, cosiendo, cuidando de los niños y atendiendo en caso de enfermedad. (Montes de Oca, 2015, p. 158)

Además del análisis del texto, Montes de Oca también estudia las imágenes contenidas en los libros de la educación socialista. De acuerdo con la autora, es posible observar los roles asignados a hombres y mujeres. En las imágenes se observa, tanto para la escuela urbana como rural a:

> […] mujeres llevando a los niños a la escuela. En el caso de los libros para escuelas rurales, a los hombres se les ve trabajando en el campo, y en el caso de los libros de escuelas urbanas, lo hacen en las fábricas; en éstas se ve a los trabajadores en asambleas sindicales, entre las cuales ya aparecen algunas mujeres [...] el papá regresa [de trabajar del campo] fatigado, la niña lo espera en la puerta. Juntos y felices entran en el hogar, donde la madre les espera con la apetitosa cena ya servida en la mesa. (Montes de Oca, 2015, p. 159)

La historiadora afirma que las lecturas exaltan a las mujeres como amas de casa incansables que dedican el día a los quehaceres domésticos. En los textos se hace referencia constante a: “Mamá no sale. Mamá está en casa. Ella cose y lava. Ella sacude las cosas. Mamá cuida de todo en la casa. ¡Tan buena mi mamaíta” (Montes de Oca, 2015, p. 159).

De acuerdo con Elvia Montes de Oca, estos libros también muestran una aceptación social sobre una profesión tipificada para mujeres: ser profesora. Tanto en los textos como en las imágenes se asume el trabajo de profesora como una carrera "propia para mujeres", se hacen referencias tales como: "La maestra es muy cariñosa; trata a sus alumnos como una madre" (p. 159).

En el discurso de Lázaro Cárdenas también es posible identificar la situación de desigualdad entre hombres y mujeres que privaba entonces. El presidente consideraba a la mujer como un ser débil que requería protección. Montes de Oca (2015, p. 153) afirma que, a través de su discurso, Cárdenas se comprometió a proteger a niños, ancianos, desvalidos y mujeres. Es decir, se les consideraba como seres que necesitaban amparo y cuidado, no sólo de sus gobernantes, sino también del marco jurídico. De acuerdo con Elvia Montes de Oca, el presidente Cárdenas destacaba, respecto a las mujeres campesinas y obreras, que serían rescatadas de su ignorancia a través de la escuela. Sin embargo, al interior de los salones de clase esa desigualdad continuaba. El referente tradicional sobre los roles de hombres y mujeres permanecían. La educación socialista hizo énfasis en formar a las mujeres en: "cosas muy útiles respecto a la preparación de alimentos nutritivos, modo de cortar y coser las prendas de vestir, cuidados que deben tener en las crianza de los niños y maneras de ejecutar los demás trabajos domésticos" (Montes de Oca, 2015, p. 161).

La educación socialista se entendió como una responsabilidad de Estado que también reguló a la educación privada. Las reformas que se realizaron a la dinámica de las escuelas públicas se implementaron también para las particulares, y ello trajo como consecuencia un conflicto

entre el Estado y la Iglesia católica junto con las familias conservadoras. El modelo educativo socialista, a diferencia de los modelos anteriores, se propuso incorporar a las niñas a la vida escolar mixta y poco a poco al ámbito profesional.

Proyecto tecnológico, 1936

Temporalmente, la escuela técnica como proyecto educativo nacional se empalma con la educación socialista, por lo que el proyecto tecnológico también tiene su origen en el periodo gubernamental de Lázaro Cárdenas. Sin embargo, en palabras de Pablo Latapí, sus antecedentes inmediatos, al igual que el proyecto socialista, se ubican en el gobierno de Plutarco Elías Calles, cuya política industrializadora implementada en su periodo (1924-1928) alcanzó también al sistema educativo.

La institución que simboliza el proyecto tecnológico iniciado en México en 1936 es justamente la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN), fundado en ese mismo año. El IPN representó en un primer momento una alternativa de educación postsecundaria para la clase trabajadora (Latapí, 1988, p. 31). El objetivo de la enseñanza técnica consistió en vincular la educación con el empleo y la productividad. De acuerdo con Latapí Sarré, el proyecto tecnológico no sólo incluyó la enseñanza de oficios, tecnologías y capacitación, tipificada como educación postsecundaria, sino que sus ideas se aplicaron en los planes y programas de estudio desde el nivel básico (primaria) hasta el superior (universidad). "La urgencia por industrializar al país hacía evidente la necesidad de organizar la formación de técnicos y profesionales competentes" (p. 32), sobre todo, cuando la expropiación petrolera en México fue una realidad y la mano de obra calificada era fundamental para utilizarla en ese sector.

En el marco del proyecto tecnológico –y de acuerdo con María de los Ángeles Rodríguez (s.f.)– se fundó el IPN, esta institución brindó a las mujeres la oportunidad de incorporarse al mundo productivo, lo que resultaba algo extraordinario, toda vez que las mujeres para entonces eran: "un grupo normalmente alejado de la educación superior, otorgándole [el proyecto tecnológico] la enorme posibilidad de ascenso social a través de la educación, por primera vez, el más desheredado tendrá acceso a la educación en todos los niveles".

De acuerdo con Rodríguez, la mujer formó parte central de este grupo educativo. La autora subrayó que era extraño que una institución como el IPN de carácter técnico fuera la institución que provocó ese cambio social, cuando además estos espacios profesionales se concebían exclusivos para los hombres. El Politécnico dio la oportunidad a las mujeres de formarse en las áreas de la medicina, la biología o las ingenierías, que hasta ese momento habían sido propias de la formación profesional de los hombres.

En este mismo sentido, Eduardo Weiss y Enrique Bernal afirman en *Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana* (2013, p. 167)*,* que la participación de las mujeres en la enseñanza técnica fue visible desde finales del siglo XIX y principios del XX a través de las escuelas de artes y oficios; sin embargo, su colaboración evidenciaba marcadas diferencias entre hombres y mujeres. Tareas de escritura, comercio, zapaterías y encuadernación, por citar algunos ejemplos, fueron exclusivas para el sexo femenino. La fundación del IPN y su constitución en vanguardia de la educación técnica mexicana diversificó las oportunidades profesionales para las mujeres. Continuaron carreras tradicionales para ellas, como moda, cocina, costura, belleza, comercio, contaduría y secretariado; pero se incluyeron otras más modernas para

la época relacionadas con las ciencias de la salud, como enfermería, farmacología, química y optometría; así también se integraron actividades como promotoras de turismo, por lo que se impartieron distintas clases de idiomas.

Las cuatro áreas de especialización del IPN eran: enseñanzas especiales, prevocacionales, vocacionales y profesionales. Weiss y Bernal (2013, p. 154) señalan que esta estructura ayudó en la formación de las mujeres porque en cada nivel se abrió un espacio para ellas. Por ejemplo, las escuelas de enseñanzas especiales incluían academias de comercio, costura y enseñanza doméstica; posteriormente, la oferta se diversificó contando con una academia de trabajadoras sociales: Por su parte, la escuela vocacional ofreció la enseñanza de teneduría de libros y taquigrafía, después ofertó temáticas de ciencias económicas y sociales; mientras que en las escuelas profesionales se abrieron espacios en áreas de la salud, pedagogía y administración, por mencionar algunas. Con frecuencia estas escuelas profesionales tenían horarios nocturnos para los alumnos que laboraban durante el día. Es importante señalar que la oferta educativa que brindó el IPN se constriñó a la capital del país.

La formalización del proyecto tecnológico en México representó el crecimiento ininterrumpido de la matrícula de las mujeres en la educación superior. Las áreas del conocimiento en que participaban muy escasamente las mujeres se convirtieron en espacios que aprovecharon poco a poco, sin embargo, las actividades consideradas como tradicionales para el sexo femenino continuaron, es decir, no se suplantaron unas por otras, lo que nos habla de una diversificación en las oportunidades que la mujer tuvo tanto en lo académico como en lo profesional, pero sin desaparecer las consideradas como convencionalmente femeninas.

PROYECTO DE UNIDAD NACIONAL, 1943-1970

El proyecto de la escuela pública mexicana conocido como de unidad nacional se desarrolló en el periodo de 1942 a 1958,[4] durante las administraciones de los presidentes Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines. Pablo Latapí señala que en términos generales el plan Unidad Nacional no sufrió cambios sustanciales entre un sexenio y otro; se realizaron algunas reformas específicas, pero la esencia del proyecto continuó vigente durante la gestión de estos tres presidentes. Los fines educativos y la nueva legislación los presenta Latapí (1988, p. 29) de forma sintética: se eliminó el término socialista del artículo tercero constitucional y los principios educativos fueron: humanista, integral, laica, nacionalista, democrática, capaz de combatir la discriminación y privilegios. Básicamente buscó conciliar y superar las confrontaciones heredadas del proyecto socialista.

Sin embargo, el proyecto de unidad nacional presentó algunas reformas que modificaron la dinámica escolar nacional y que vale la pena destacar. Federico Lazarín (1996) menciona que el modelo educativo de unidad nacional se entendió como una educación para las ciudades y desatendió la dimensión rural. La enseñanza urbana se orientó a las necesidades de la industria. Durante la década de los cuarenta se pensaba en el desarrollo industrial aprovechando el marco de la coyuntura bélica internacional –la Segunda Guerra Mundial–, y la educación se enfocaría en atender el contexto de la época.

El entorno de la guerra y la posguerra impulsó una economía industrial en nuestro país. Se requería la fabricación de productos de distinta índole que en ese momento países

4. Algunos autores señalan que se extendió hasta 1970, como proyecto educativo nacional.

como Alemania, Francia, Japón, Inglaterra y Estados Unidos no manufacturaban porque su participación en el conflicto se los impedía, por lo que su atención estaba puesta en la adquisición de productos bélicos. México buscó aprovechar la escasez de determinados productos en el marco de la guerra; por esa razón, "la política educativa favoreció la instrucción urbana, así como los estudios técnicos y superiores, de tal manera que el aprendizaje fue subordinado al esfuerzo industrial" (Lazarrín, 1996, p. 168). La capacitación para el trabajo industrial fue una prioridad para el proyecto de unidad nacional.

Es importante señalar que, pese a que el plan de unidad nacional fue ratificado por tres presidentes de manera consecutiva, no significa que se llevó a la práctica de forma homogénea o sin alteraciones, sino que cada presidente realizó acciones concretas, pero sin abandonar la esencia del modelo. Durante la vigencia de la unidad nacional hubo cinco secretarios de Educación, entre ellos, destacan la administración de Octavio Véjar Vázquez, de 1941 a 1943, en el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho; y la de Jaime Torres Bodet, quien ocupó el cargo en dos periodos distintos, de 1943 a 1946, durante la presidencia de Ávila Camacho, y de 1958 a 1964, en la gestión presidencial de Adolfo López Mateos.

El trabajo al frente de la SEP por parte de Véjar Vázquez lo caracterizó el proyecto denominado la "escuela del amor", que buscó acabar con la desigualdad social a través de la enseñanza pública. Se suprimió la coeducación, que había sido aprobada en la reforma educativa de Lázaro Cárdenas; por lo que las escuelas mixtas fueron canceladas, ya que se consideraron peligrosas para los adolescentes. La *Ley Orgánica de Educación Pública,* de 1942, estableció que "salvo casos

de necesidad determinada por la población escolar, exigencias del presupuesto, falta de locales o de profesorado, o las condiciones regionales, las escuelas primarias, en sus dos últimos ciclos se organizarán en forma unisexual".

La misma *Ley Orgánica de Educación Pública*, promovida en el periodo de Octavio Véjar, definía que la tarea de la educación en México sería crear el tipo de hombre, de trabajador y de técnico que está exigiendo el desarrollo económico del país y elevar la cultura general de los dominios de la ciencia y el arte (Lazarrín, 1996, p. 168). Al igual que la reforma anterior no se distingue si esa tarea fuese igual para hombres y mujeres. Durante su gestión se afirmó también que todos los habitantes del país tienen iguales derechos de recibir educación y de disponer de libertades para elegir entre la educación que proporciona el Estado y la ofrecida por los particulares, levantando con ello las restricciones aplicadas a las escuelas privadas en el proyecto socialista.

De 1943 a 1946, Jaime Torres Bodet ocupó la Secretaría de Educación Pública. Durante su gestión le dio continuidad a la escuela de unidad nacional, pero en 1945 se reformó de nuevo el artículo tercero constitucional. La reforma estableció un postulado referente a la educación privada, quedando la fracción II como sigue:

> Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados. Pero lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal, deberá obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público. Dicha autorización podrá ser negada o revocada.

La fracción IV del propio artículo tercero constitucional estableció los términos de la intervención de la Iglesia en la educación:

> Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, la sociedad por acciones que [...] realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso no intervendrán de forma alguna en planteles en que se imparta educación primaria, secundaria y normal, y la destinada a obreros y campesinos.

El autor Alejandro Ortiz Cirilo retoma una cita de Cecilia Greaves, respecto a la postura conciliadora del Estado con la Iglesia en materia educativa, que se ilustra a continuación:

> Ya en la práctica, la tolerancia religiosa se mantuvo y la política de conciliación se introdujo en un doble sistema educativo: una escuela oficial que seguía las directrices gubernamentales y las escuelas particulares que, dentro de un régimen de libertad de enseñanza, impartían instrucción religiosa. En esta forma de gobierno no sólo se buscaba subsanar las deficiencias del sistema que causaban el rezago educativo, sino también desvanecer las viejas tensiones entre la Iglesia y el Estado. (2015, p. 84)

En relación con la formación de las mujeres, son pocos los elementos o referentes que se hacen al respecto. Cuando se habla de la instrucción dentro del modelo de unidad nacional se anota el término “hombres”, pero sin distinción al sexo masculino y femenino. Por ejemplo, Federico Lazarín señala que el modelo educativo de unidad nacional tenía:

> El ideal de formar hombres moralmente buenos se impuso sobre las ideas de la utilidad económica de la educación […] en primer lugar, se educaba en la democracia y después se ofrecía capacitar al pueblo para la conquista de su bienestar económico y social, puesto que era precepto constitucional. (1996, p. 169)

Pero de nuevo, no se hace referencia a alguna actividad puntual de las mujeres, con frecuencia se anota el género de hombres sin distinción.

En 1959 se creó la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. La primera edición incluyó once asignaturas: Lenguaje, Aritmética y Geometría, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Educación Cívica y Ética, Dibujo, Música y Canto, Trabajos Manuales, Educación Física e Higiene. También incorporó una materia de Economía Doméstica que se impartía sólo a las niñas (González Villarreal, 2018, p. 109).

Las portadas de los libros de texto tenían como imagen principal a una mujer. De acuerdo con Latapí Sarré, la mujer envuelta en el lábaro patrio representa a la nación. Se trata de “una mujer mestiza que abre los brazos a sus hijos, formados en la solidaridad y las virtudes cívicas, iguales, independientemente de su clase social, etnia o color de piel” (González Villarreal, 2018, p. 109). En virtud de ello, Roberto González Villarreal afirma que el proyecto de unidad nacional basó sus contenidos en el mexicano, la familia y la nación mexicana. Señaló:

> La escuela es una extensión del hogar, los maestros son los sustitutos de los padres, las relaciones de afecto y dependencia son las mismas. En la familia se habita,

> en la escuela se prepara para vivir, con habilidades, destrezas y conocimientos básicos. (2018, p. 110)

Por lo tanto, la escuela se volvió una extensión de la nación.

PROYECTO MODERNIZADOR, 1970

El proyecto modernizador de la educación inicia en el periodo presidencial de Luis Echeverría Álvarez, en 1970, y se extiende hasta la década de los noventa con Carlos Salinas de Gortari. Para Pablo Latapí (1988, p. 32), los ejes rectores del proyecto fueron: educación para todos y universalización de la enseñanza primaria. Latapí afirma que la reforma educativa de 1970 fue indispensable a partir de las inconformidades generadas del movimiento estudiantil de 1968; por lo que el proyecto modernizador atendería no sólo los aspectos pedagógicos, sino que modificaría la administración educativa que realizaba la SEP hasta ese periodo.

De acuerdo con esto, se entendió la modernización de la educación como el medio para "transformar la economía y la organización social mediante la modernización de las mentalidades e instaurar un orden social más justo, procurando una distribución más equitativa de las oportunidades" (Latapí, 1988, p. 33). La reforma educativa inició en 1973 y los principios obedecieron al contexto económico y político internacional del que México no pudo quedar exento; así, se impulsó una transformación de orden administrativo más que académico-pedagógico en la educación. Por tanto, los temas como evaluación, prácticas pedagógicas y actualización docente no sufrieron cambios sustanciales (Badillo Mendoza, 2011, p. 55).

Atendiendo entonces el contexto internacional, con el sexenio de Echeverría (1970-1976) inició un crecimiento sin precedentes en cuando a la educación media superior, con la apertura de instituciones como el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres, y en el nivel superior con las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM y el crecimiento de distintas universidades públicas e institutos tecnológicos, además del apoyo para la apertura de instituciones privadas dedicadas a la educación superior. La investigación se favoreció con la fundación en este periodo del Consejo Nacional de la Ciencia y Tecnología y respecto a la educación de los adultos, surge el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA).

El proyecto modernizador estableció los alcances y funciones del gobierno federal respecto a los derechos y obligaciones de los ciudadanos en materia educativa, mismos que quedaron asentados en el documento que reúne los 70 artículos de la *Ley Federal de Educación* de 1973. Referente a los objetivos y funciones de la educación pública y privada en México no se establecieron distinciones entre los sexos, pues el término que es utilizado para referirse a los estudiantes es el *educando*, sin establecer las distinciones entre niños o niñas.

La *Ley Federal de Educación* de 1973, en el artículo 6, por ejemplo, dice a la letra: "El sistema educativo tendrá una estructura que permita al educando [niños y niñas], en cualquier tiempo, incorporarse a la vida económica y social y que el trabajador pueda estudiar". De acuerdo con el marco legal, las oportunidades académicas y laborales se ofrecieron de manera indistinta para hombres y mujeres. En ese mismo tenor, el artículo 25 en su fracción VII señaló que al Poder Ejecutivo federal le competía: "Establecer un sistema

nacional de crédito que facilite el tránsito del educando de una modalidad o tipo educativo a otro", haciendo referencia a que los estudiantes no limitarían la continuación de sus estudios por cuestiones económicas; pues tendrían la oportunidad de gestionar un crédito para la conclusión de los niveles educativos posteriores.

En este periodo los libros de texto sufrieron cambios importantes respecto a los contenidos programáticos y la forma de entender el conocimiento. Si bien no se habla de transformaciones respecto al rol de las mujeres y hombres, los nuevos textos que brindó la SEP dieron cuenta de esas modificaciones con algunas publicaciones en 1974. El libro de Ciencias Naturales, por ejemplo, incorporó temáticas sobre desarrollo y reproducción sexual. Al respecto, Roberto González Villarreal recupera el discurso que el coordinador de Ciencias Naturales de la SEP defendía al incorporar temas de sexualidad en los libros de texto:

> Ningún ser humano puede sustraerse al proceso educativo que moldear su sexualidad hasta convertirlo en hombre o mujer maduro y en ese sentido todos somos educadores sexuales y todos hemos recibido educación sexual [...] La escuela hasta ahora no había participado activa y sistemáticamente; sin embargo, los niños aprendían en el retrete lo que no les era enseñado en el salón de clases y al silencio del maestro lo suplían la información tendenciosa y fragmentaria proporcionada por los compañeritos más "adelantados", que quizá eran al mismo tiempo los más deformados. (2018, p. 112)

De esa forma se incorporaron temáticas que en proyectos educativos anteriores se habían mantenido al margen,

como la inclusión de la educación sexual a los contenidos programáticos de la escuela primaria. Valentina Torres afirma que la aplicación inicial de estos contenidos programáticos causó inconformidades por algunas facciones de la Iglesia. No obstante, hubo algunos casos como la Congregación de los Hermanos Maristas quienes buscaban ponerse al día en asuntos relacionados con la reproducción sexual, lo que para este caso mostraba un paso adelante en el marco de la Iglesia. En ese sentido, los maristas consideraron que el nuevo libro de Ciencias Naturales "daba un enfoque adecuado al proceso de gestación, que respetaba en el alumno el respeto por el nuevo ser, y reconocieron en la información sexual del texto un profundo sentido humano cuyas raíces se encontraban en el amor" (Torres Septién, 1997, p. 237). Lo que reveló un avance en las instituciones educativas de la mencionada congregación religiosa.

BIBLIOGRAFÍA

Badillo Mendoza, I. (2011). *Los modelos educativos en México desde la creación de la SEP hasta la formación en competencias. La definición del sujeto a partir del modelo educativo* [tesis licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional]. http://200.23.113.51/pdf/28142.pdf

Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos. (1942). *Ley Orgánica de Educación Pública*. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_23011942.pdf

Congreso de la Unión de los Estados Unidos Mexicanos. (1973, 29 de noviembre). *Ley Federal de Educación*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_29111973.pdf

Dirección General de Estadística. (1900). Censo General de la República Mexicana 1900. INEGI. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1900/

Dirección General de Estadística. (1921). Censo General de habitantes 1921. INEGI. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1921/

Enríquez Licón, D. E. (2019). Las instituciones educativas y el alma nacional en el México posrevolucionario. En D. Avechuco Cabrera & G. F. Bobadilla, *Imágenes del México y mexicano en dos momentos de su historia. Representaciones culturales y literarias* (pp. 143-144). Hermosillo: Unison.

Galván Lafarga, L. E. (2011). El proyecto de educación pública de José Vasconcelos. 90 años de la SEP: orígenes, presente y futuro. *Revista de Educación y Cultura AZ*, *44*, 27.

Galván Lafarga, L. E. (2016). Creación de la Secretaría de Educación Pública. En L. E. Galván, *Derecho a la educación* (pp. 109-138). Ciudad de México: Secretaría de Gobernación.

González Villarreal, R. (2018). La reforma educativa en México: 1970-1976. *Espacio, Tiempo y Educación*, *5*(1), 95-118. dx.doi.org/10.14516/ete.214

Latapí Sarré, P. (1988). *Un siglo de educación en México*. Ciudad de México: Biblioteca Mexicana.

Lazarín, F. (1996, enero-junio). Educación para las ciudades. Las políticas educativas, 1940-1982. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 1*(1), 166-180.

Mariñez, M. R. (2005). *La escuela primaria en el Territorio Norte de Baja California durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas 1934-1940*. Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California,

Mistral, G. (1924). *Lecturas para mujeres*. Ciudad de México: Biblioteca Nacional.

Montes de Oca, E. (2000, septiembre-diciembre). Lecturas para mujeres en el México de los años veinte. Historia de la Educación Latinoamericana. *Sociológica*, *15*(44), 181-198.

Montes de Oca, E. (2007, enero). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. *Perfiles Educativos*, *29*(117), 113-117.

Montes de Oca, E. (2015). Las mujeres mexicanas durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *17*(24), 149-166.

Ortiz Cirilo, A. (2015). La escuela del amor en 1946. La ilusión por la educación de la Unidad Nacional, armónica y democrática. En A. Ortiz Cirilo, *Laicidad y reformas educativas en México (1917-1992)* (pp. 63-83). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Raby, D. L. (1981). La educación socialista en México. *Cuadernos Políticos*, *9*, 75-82.

Rodríguez A., M. A. (s.f.). Historia de la educación técnica. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_14.htm

Samaniego, M. A. (2002). ¿Federal o autónoma? La estructura educativa en el Distrito Norte de Baja California, 1915-1925. *Estudios Históricos*, *55*, 51-80.

Torres Septién, V. (1997). *La educación privada en México (1903-1976).* México: El Colegio de México.

Vázquez de Knauth, J. Z. (1969). La educación socialista en los años treinta. *Historia Mexicana*, *18*(3), 408-423.

Capítulo 6

La educación personalizada: indicios de una propuesta educativa en Hermosillo, 1970-1975

Edna Lucía García Rivera [1]

La década de 1970 se distinguió por ser heredera de un sinnúmero de filosofías educativas, las cuales abogaban por que la gran esperanza del ser humano –y por ende de la sociedad– estaba en las buenas prácticas en educación. Si bien antes a la década de 1970 existieron filósofos y teóricos que se postulaban por una educación desde el enfoque constructivista,[2] ésta fue recuperada en momentos críticos para la sociedad, como lo fue la década mencionada. En este tenor, era necesario posicionar a la educación de métodos tradicionales[3] ante otra que concebía al alumno como un sujeto activo, constructor de conocimientos, de interpretaciones, de esquemas. Ese mismo constructivismo

1. Universidad de Sonora. Contacto: lucia.garcia@unison.mx
2. El concepto constructivismo tiene multiplicidad de acepciones; según Maturana (2008, p. 8), dichas concepciones provienen de la filosofía y las ciencias sociales. Especialmente, se habla en este trabajo de constructivismo al relacionado en los ámbitos de la psicología y la educación, específicamente a las referidas a los procesamientos de información.
3. La metodología tradicional de la enseñanza podría ser rastreada desde el pedagogo más influyente del XVII, Juan Amos Comenio; caracterizada por la enseñanza colectiva, el docente como figura central, la defensa de la enseñanza pública (Gómez Naranjo, 2011, p. 246). Sin embargo, no es hasta el siglo XIX cuando la función de la escuela pública tiene un cometido principal: iniciar al niño en la cultura de la civilización a medida que el carácter se disciplinaba. En este sentido, se distinguía por la figura central del maestro en la elaboración y programación de materiales, siendo éste el sujeto activo del conocimiento que transmitía a los sujetos pasivos la información que debían aprender de memoria (Bowen & Hobson, 2001, pp. 166-167). Desde la perspectiva de Ceballos (2004), las características de la metodología empleada por la escuela tradicional pública, en el XIX, radicaba en el magistrocentrismo (figura clave del maestro), enciclopedismo, verbalismo, pasividad por parte del alumno y la repetición de lo expuesto por el maestro.

demandaba la visión personalizada e integral del alumno y abogaba por introducir nuevos métodos de enseñanza en el aula. En este momento existieron muchas búsquedas desde la filosofía, la epistemología genética, el constructivismo social, el rescate de diversos autores que exploraron el tema, desde John Dewey, María Montessori, Jean Piaget, Vygotsky y Pierre Fauré. Todo con el fin de girar el centro de nuestra atención del maestro al alumno y sus procesos de aprendizaje, basados y ligados siempre al contexto social en el que intervenían y se desarrollaban.

El presente capítulo parte de un trabajo enfocado a historiar el inicio y desarrollo de una institución privada en Hermosillo, denominada Instituto Vanguardia. El texto aborda de una forma muy acotada la presencia de la escuela nueva o activa, especialmente con la educación personalizada en dicho centro escolar, como indicio de un cambio educativo en Hermosillo en el periodo de estudio. Lo anterior, permeado de las influencias del discurso público en torno a las reformas educativas propuestas en el periodo del presidente Luis Echeverría (1970-1976). A partir de ello, surgen las siguientes preguntas: ¿cuál fue la influencia del discurso público en torno a las reformas educativas que postulaban un enfoque constructivista de la educación?, ¿la educación personalizada fue, o no, una forma de concebir una educación activa y enfocada en el alumno?, ¿qué método se utilizó para llevar a cabo la educación personalizada en el aula?

ANOTACIONES METODOLÓGICAS

Tanto historia y memoria comparten la misma preocupación y objeto: la elaboración del pasado (Traverso, 2011, p. 21). La historia nace de la memoria cuando ésta se convierte

en uno de sus campos de investigación, sin embargo, es a través de las modalidades y reglas del oficio cuando la historia adopta una postura autorreflexiva y pone distancia al pasado (Traverso, 2011, p. 21).

Por lo anterior, este trabajo parte de técnicas de historia oral, principalmente en la aproximación a la memoria a través del discurso hablado por los protagonistas de la misma (Padilla, 2009, p. 56). Se buscó también establecer un diálogo permanente con las fuentes escritas y orales, considerando que ambas se encuentran enlazadas, se interpelan y se normalizan (González, 2014, pp. 281-282).

Así pues, no se podría entender una historia –basada en fuentes escritas– sin que la memoria revisite y señale sus puntos ciegos y generalizaciones. Desde la perspectiva de Traverso (2011, p. 31), la historia corrige las trampas de la memoria, obligándola a transformarse en un análisis autorreflexivo y en un discurso crítico. Por lo que esta investigación se fundamentó en la búsqueda en archivos de la hemeroteca de la Universidad de Sonora, específicamente del periódico *El Imparcial*, en las publicaciones de los años de 1970 hasta 1990. El principal recurso encontrado en dicha documentación fue la publicidad de la institución, ya que en ella se reflejaban aspectos como motivos de la constitución del colegio, propuestas educativas, ideales o métodos pedagógicos y directivos, cursos y niveles de apertura, entre otros.

Por otra parte, las fuentes orales funcionaron como un gran recurso de información, pues documentaban historia privadas y relatos que si bien eran corroborados por las fuentes escritas, la relevancia radicaba en que éstas mismas dotaban de nuevos significados, sentidos y utilidades. Se realizaron alrededor de 40 entrevistas entre directivos, maestros y exalumnos, así como un grupo focal.

EL CONTEXTO POLÍTICO-EDUCATIVO Y LAS BASES DEL SURGIMIENTO

La década de 1970 fue representativa en la sociedad sonorense. Tanto a nivel nacional como local. Las demandas por un México más libre y democrático estaban a la orden día (Moreno 2016, p. 100). Con una situación de debilidades manifiestas por el régimen político en ese periodo, los movimientos de Tlatelolco 1968 y también de Sonora en 1967, cuestionaban las bases de la legitimidad del poder. En este contexto, a partir de la década de los setenta, Luis Echeverría buscaba pactar con esos grupos alternos, para lo cual dotó de un número de concesiones a aquellos que consideraba más representativos políticamente. En este periodo se formuló una reforma educativa a nivel nacional que propició distintas tendencias en la educación sonorense. En primera instancia, la gestión de Agustín Yáñez como secretario de Educación Pública (1964-1970) introdujo en los objetivos fundamentales de sus reformas, las fórmulas más actuales en el ambiente educativo: "enseñar a pensar y aprender desechando el memorismo; fortalecer la conciencia de solidaridad social; combatir y desechar los dogmatismos; practicar el civismo y vincular la educación al desarrollo económico" (Ibarra & Camou, 1985, p. 334).

En este tenor, y con el fin de establecer pactos a través de la modernización de la educación, se estableció un acuerdo de modernización durante el sexenio de Luis Echeverría orientado a elevar la calidad de la educación y aumentar el número de escuelas ante la demanda poblacional del país (Gómez Collado, 2017, p. 145). Si bien de 1959 a 1970 se había establecido un plan de once años para lograr un crecimiento sostenido de la expansión de la educación primaria, desde 1970, la política pública en torno a la educación

pasó de "crecer" al "mejoramiento de calidad" (Gómez Collado, 2017, p. 145). Dicha demanda no sólo se centró en la educación pública, ya que durante el gobierno de Echeverría también fue motivada la educación desde la iniciativa privada a través de la creación de instituciones con base en asociaciones civiles, patronatos con recursos privados, de educación media superior y superior (Gómez Collado, 2017, p. 145).

Enmarcado en el contexto político señalado, Roberto González Villarreal (2018, pp. 95-96) analiza la reforma educativa de los años setenta como "como un caso paradigmático" del diseño de programas de gobierno en torno a la educación. Desde su perspectiva, dicha reforma fue "el intento por reformular los procesos de subjetivación posteriores a la crisis de 1968", produciendo cambios de fondo en ese sector. Para profundizar en lo anterior, el autor retoma los discursos de Echeverría de acuerdo con la visión que tomaría el Sistema Educativo Nacional (SEN):

> Una educación estática puede ser germen de discordia y retroceso. Hagamos de cada aula un agente dinámico del cambio social, del progreso científico y del desarrollo económico, para que sea baluarte de soberanía y fuente de patriotismo constructivo... (González Villarreal, 2018, p. 97)

La reforma educativa fue distinta a las anteriores desde su planeación y concepción del alumno y del maestro: buscaba intervenir en el educador, la ciencia, la tecnología, la mente y el cuerpo de los estudiantes. A decir de Pablo Latapí (1977, p. 1329), a través del secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja, se anunció una "nueva reforma educativa, evitando relacionarla con las anteriores". Así pues, se postulaba

una "filosofía educativa" que concebía a la educación como un proceso personal que "en vez de promover la adaptación, promoverá la conciencia crítica y en vez de favorecer un orden estático estimulará el cambio" (p. 1330).

Según la *Ley Federal de Educación* de 1973, se buscaba impactar en los campos de formación del individuo a partir de ámbitos como el desarrollo de su personalidad y conciencia social; la movilidad social mediante la educación permanente y profesionalización, así como la soberanía nacional. De esta manera, fue propuesto un cambio de planes, programas, métodos y libros, pero principalmente, la estrategia perseguía un cambio en los sujetos, en sus prácticas, conocimientos, valores, sentimientos y emociones (González Villarreal, 2018, p. 108).

Si bien la realidad política y social mexicana del periodo de Echeverría distaba de este discurso público, en el ámbito de la educación fueron evidentes las nuevas concepciones sobre el alumno, maestro, el currículo y la búsqueda de nuevas estrategias o métodos de aprendizaje que lograran los cometidos de la reforma educativa. Aunado a lo anterior, la *Ley Federal de Educación* de 1973 postulaba que la educación era un servicio público y función social del Estado, pero también ampliaba su campo de visión a la necesaria participación de la iniciativa privada a través de la conformación de patronatos bajo las condiciones que señalara éste y en contribución a la transformación de la sociedad (González, 1981, p. 416).

María del Rosario Maríñez en *Los patronatos pro educación en el territorio Norte de la Baja California, 1945-1952* analiza la conformación de patronatos en pos de solventar la demanda educativa a nivel estatal, en congruencia con el crecimiento poblacional. En este sentido, arguye que acciones de empresarios, comerciantes, industriales y empresarios

agrícolas de la iniciativa privada, así como de funcionarios del Estado apoyaron para contribuir con las autoridades escolares y el gobierno en la solución del enorme problema educativo y su falta de solvencia en estas regiones. Si bien Maríñez estudia los casos en los que funcionaron los patronatos como apoyo a las escuelas públicas, la conformación y características de los mismos guardan ciertas similitudes con los patronatos que establecieron también escuelas privadas.

En el mismo tenor, José A. Karam, entonces director del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), realizó un llamado a abatir el déficit de 40,000 escuelas primarias necesarias para la explosión demográfica a nivel nacional. Mencionaba la necesaria ayuda de la iniciativa privada e industriales para construir escuelas particulares o bien por cooperación (*El Imparcial*, 1971a). Por consecuencia, buscaban solventar las demandas educativas, pero también los requerimientos poblacionales que surgieron con la creación de fraccionamientos alejados de los centros escolares privados que funcionaban en ese momento (*El Imparcial,* 1971b).

En el caso de Sonora, se comienza a experimentar con nuevos métodos de enseñanza en escuelas privadas, mismos que fueron sustentados mediante patronatos que podían permitirse la idea de innovar en educación, a razón de la reforma educativa y la *Ley Federal de Educación* de 1973, cuyos principios establecían la formación de una conciencia crítica, la popularización del conocimiento, la flexibilización y actualización permanentes del sistema educativo (González, 1981, pp. 416-417). Esto, aunado al apoyo de la iniciativa privada en educación, estableciendo centros escolares, dotándolos de terreno e incentivándolos a través del CAPFCE.

EL ORIGEN DE NUEVOS CENTROS ESCOLARES: PATRONATOS Y ASOCIACIONES CIVILES

Con relación a lo anterior, grupos sociales y empresariales comenzaron a llevar a cabo proyectos de educación basados en patronatos y asociaciones civiles. Sus intereses y la razón de su desarrollo fueron múltiples: el crecimiento de la ciudad y ser propietarios de inmobiliarias que tenían acceso a terrenos; la existencia y demanda de nuevas colonias; y quizás uno de los más sobresalientes: la educación de sus hijos, quienes comenzaban su enseñanza formal y en donde buscaban su participación e injerencia.

Para el caso que nos compete, Moreno Escobar explica durante la entrevista realizada en febrero de 2019, que en el año de 1966 se crea la inmobiliaria denominada Satélite de Hermosillo S. A. –donde él fue colaborador e ingeniero–, que buscaba construir un conjunto de casas inspiradas en la arquitectura mexicana urbanista. Dicha "ciudad fuera de la ciudad" tenía una clara orientación hacia parejas jóvenes, quienes apenas empezaban a construir sus familias, mismas que necesitaban un centro escolar cercano. En ese momento, los centros privados se encontraban en su mayoría en la colonia Pitic, creada también en el auge económico provocado por la gran expansión agrícola en el estado de Sonora, durante las décadas de 1940-1950. En los años setenta se distinguían especialmente el Colegio Regis y Regina, en la Pitic; el Colegio Larrea, en la colonia Periodista y el Colegio Lux, en la colonia Centenario. Así pues, la concepción del Instituto Vanguardia estuvo estrechamente relacionada con el desarrollo urbanístico de la inmobiliaria Satélite y su nueva colonia: Villa Satélite.

En julio de 1970 un grupo numeroso de personas con actividad empresarial y con participación en la política del estado de Sonora formaron un patronato que tuviera como

fin crear una escuela que enmarcaba la tendencia del momento: progreso, calidad en educación, educación personalizada. En este sentido, formalizaron su constitución a través de la denominación de Instituto Vanguardia de Hermosillo. Los miembros fueron diversos y provenían de distintas actividades económicas del sector agrícola, ganadero e industrial. Algunos de los miembros fundadores fueron los siguientes:

- *Fernando José Astiazarán Izábal* (presidente). Originario de Navojoa, Sonora. Estudió mecánico electricista en la Universidad de Arizona; pionero en la agricultura de costa de Hermosillo, comenzó a sembrar en 1952. Dirigente en la Unión de Crédito Agrícola, Ganadero e Industrial. Ex presidente de la Unión de Productores de Naranja.
- *Sergio Cesaretti Petinari* (vicepresidente). Empresario hotelero.
- *Jorge Gómez del Campo Laborín* (secretario). Ingeniero civil, miembro del patronato desde sus inicios. En 1969 fue presidente del Centro Patronal del Norte de Sonora. Puso especial énfasis por el sostenimiento y desarrollo del Instituto Vanguardia.
- *Agustín Hurtado Aguayo* (tesorero). Contador público. Miembro de la Unión Ganadera de Hermosillo. Originario de Sahuaripa.
- *Héctor Durazo Corella* (comisario). Zootecnista, originario de Agua Prieta y de familia de ganaderos.
- *León García Serrano*. Agricultor, miembro de la Unión de Crédito Agrícola.
- *Fernando Lubbert Astiazarán*. Agricultor especializado en la producción de garbanzo.

- *Marcelo Meouchi*. Gerente de Coparmex (1934-2019).
- *Enrique Ramonet Valdez*. Presidente municipal de Guaymas, periodo 1964-1967.
- *Jorge Valencia Guillerat*. Ingeniero Civil. Presidente municipal de Hermosillo, 1997-2000, por el Partido Acción Nacional.
- *Germán Tapia Gámez*. Licenciado en derecho, maestro de la Unison, 1963-1975. Rector de la Universidad de Hermosillo, 1987-1996.
- *Francisco Geláin Moreno*. Socio de la Unión de Crédito Agrícola, Ganadera e Industrial del Pitic (diciembre de 1967).
- *Roberto Munguía Llanes*. Empresario industrial y servicio médico.
- *Tadeo Iruretagoyena Carranza*. Fundador y presidente honorífico de "Los Naranjeros", al sustituir a Arcadio Valenzuela. Fue propietario de "Los Soles" de Hermosillo. Fundador de la Codeson.
- *Humberto Escalante Platt*. Empresario y ganadero dedicado a las labores pecuarias.
- *Marco Antonio Tapia Gámez*. Empresario del giro automotriz con la agencia Volskwagen. Inicia su carrera empresarial con el negocio de diésel.
- *Ignacio Cadena Beraud*. Propietario de la empresa de publicidad denominada Cadena-Beraud.

Podemos observar que los integrantes del patronato provenían de distintos ámbitos económicos, de la iniciativa privada y la pública. Desde la perspectiva de Mariñez (2010), los patronatos con dichas características tenían mayor relevancia en momentos de intensa actividad política. En este sentido, es importante resaltar que el año de fundación de este centro

escolar fue un momento álgido en la política del estado, a razón de la reciente elección del gobernador Faustino Félix Serna (1967-1973), en contraposición de Fausto Acosta Romo.

Partiendo del análisis de los patronatos, Mariñez (2010, pp. 191-192) destaca que la diversificación de actividades y profesionistas que los conformaban permitía que colaboraran desde distintas arenas al proyecto del centro escolar; así pues, mientras unos se distinguían por ser abogados, contadores e ingenieros, otros estaban íntimamente vinculados a la política o a sectores empresariales industriales con flujo de capital. Integrar a la iniciativa privada, la política y profesionistas destacados, provocaba mayor "legitimidad en su población y en otros sectores" (p. 192). Desde esta perspectiva, pertenecer a un patronato creador y vigilante de un centro escolar era una cuestión de reconocimiento social –según comenta José Francisco Gallegos, en la entrevista realizada en agosto de 2019–, así como un elemento de "valía para su comunidad" (Mariñez, 2010, p. 192).

Después de tres años de iniciado el proyecto de construcción de Villa Satélite, la propuesta de tener una escuela ubicada en la nueva colonia fue llevada a cabo, ya que Inmobiliaria Satélite dotó de una porción de terreno dentro de su fraccionamiento como propiedad del Estado. La donación del terreno dirigida a la creación de escuelas, fue concedida en 1970 por el entonces gobernador Faustino Félix Serna y Fernando José Astiazarán Izábal como presidente del patronato (Dirección General de Notarías del Estado de Sonora, 1970). La institución tenía como objetivo cumplir con algunas demandas de su momento, tales como ubicarse al poniente de la ciudad; asimismo, tener grupos mayormente reducidos –en comparación de otros colegios privados de ese momento– , contar con métodos educativos diferenciados,

preparación continua y de calidad de los docentes, así como una constante comunicación con la sociedad de padres de familia (G. Tapia Gámez & J. Gómez del Campo, comunicación personal, junio de 2019).

UN NUEVO PRINCIPIO EDUCATIVO: LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA

El planteamiento que orientaba en ese momento la apertura de escuelas con orientaciones más progresistas, se refería principalmente al enfoque educativo denominado la "escuela nueva o activa", que se contraponía a la mirada de una educación tradicional. Lo anterior estuvo relacionado a distintos modelos pedagógicos y teorías de la educación como la epistemología genética de Jean Piaget, de la cual se desprenderían las teorías constructivistas de la educación (Rosas Díaz, 2008, p. 8). Asimismo, parte de este movimiento fue integrado por los métodos pedagógicos por descubrimiento, como los de María Montessori o el método Pierre Fauré, denominado "educación personalizada". Entre las distintas orientaciones de la escuela nueva se buscaba respetar la naturaleza del niño y el impulso vital que lo animaba; dotar de gran relevancia a los sentidos como órganos de aprehensión del mundo exterior; la acción y la importancia de la resolución de problemas y su adaptación al medio; un sujeto social responsable con su desarrollo y en búsqueda de su autonomía y trascendencia.

Para el inicio del proyecto educativo del centro escolar que analizamos, la elección fue realizada por la directora de ese momento Constatina Rubio, e hizo referencia al método Pierre Fauré (*El Imparcial*, 1971c). Uno de los principales elementos diferenciados era la injerencia y participación

de los padres de familia en este nuevo tipo de educación. Asimismo, prepararlos para la vida fuera de las aulas a través de proyectos concretos de trabajo, respondiendo a inquietudes de los niños, de los padres y de la comunidad. Lo anterior resulta esencial como elemento diferencial, ya que los colegios privados en ese momento, a excepción de algunos como el Colegio Larrea, eran administrados y dirigidos por congregaciones religiosas, en las cuales, poca intervención podrían tener los padres de familia. Asimismo, dichos colegios se distinguían por ser muy demandados y, por lo tanto, con salones con demasiada población estudiantil.

Para la preparación en el método Fauré, la directiva del instituto envió a la ciudad de Guadalajara, Jalisco, a las profesoras Rosalva Villanueva, Elia Loreto de Bravo, Ana María Galaz y María G. Palma (*El Imparcial*, 1971d). A decir de Francisca Reyes Arias, una de las maestras entrevistadas en julio de 2019, los cursos fueron un reforzamiento para utilizar el método. Desde su experiencia, la base principal era un trabajo que si bien implicaba la interacción del grupo, la organización y ejecución de los contenidos derivaba principalmente del interés del alumno por alguna actividad. Con trabajos previamente organizados por el maestro, el alumno avanzaba de acuerdo a sus ritmos e intereses en cada uno de los "proyectos" enunciados.

La publicidad del Instituto Vanguardia nos permite interpretar que un elemento importante para la aplicación de la "escuela activa" y el método Pierre Fauré era mantener salones reducidos. Para 1970 era novedoso hablar de una labor pedagógica que "responde a las inquietudes del niño, de los padres de familia y de la comunidad"; el método buscaba ir más allá de la adquisición de conocimientos y contenidos, para indagar en la formación de la persona

para prepararla para la vida social y comunitaria posterior. Fauré (1976) mencionaba que la solución de la crisis de la enseñanza tradicional en la escuela se centraba en la formación individualizada, en donde el niño no aprendía cosas, sino aprendía a aprender, a discernir, a detectar lo esencial y, sobre todo, a crear.

Entre los planteamientos del método ejecutados en el centro escolar estaban los siguientes: el trabajo del maestro se convertía en un personaje discreto y auxiliar del aprendizaje; el alumno era el actor principal y por lo tanto elegía el material de trabajo a su ritmo y acorde a su interés. Asimismo, era relevante la acogida inicial del alumno, en un ambiente ordenado para el aprendizaje, la programación por objetivos que radicaba en la idea de proyectos en donde el alumno trabajaba para ellos a través de un plan de trabajo. Dicho plan permitía romper las barreras de lo individual para convertirse en un aprendizaje colaborativo (Cembrano, 2010).

"Qué bueno que vayan al Vanguardia... un colegio para aprender con gusto...", una frase extraída del anuncio publicitario donde se logran dilucidar cuestiones como las nuevas formas de ver al aprendizaje, basado en el interés y gusto propio del alumno; fuera de los convencionalismos del momento, que apuntaban comúnmente al aprendizaje por repetición, la memorización, la disciplina coercitiva y el aspecto religioso. La propuesta en este sentido era diferenciada, asistir con gusto a una escuela que permitía la imaginación, el juego, la recreación... es decir: "aprender con gusto" (*El Imparcial*, 1971e).

CONSIDERACIONES FINALES

Los movimientos estudiantiles suscitados a finales de los sesenta y principios de los setenta mostraron un clima de confrontación y desacuerdos con la política estatal y nacional, aunado a la contención, represión policiaca y militar del partido único en el poder. Dentro de este panorama –y con el fin de conciliar ciertos ámbitos y sectores de la población– se estableció una nueva reforma educativa durante el periodo de Luis Echeverría, en los años que van de 1970 a 1976; su discurso marcaba un fuerte énfasis en el papel del alumno como constructor de conocimientos, "agente dinámico del cambio social", cuyos principales principios fueron "enseñar a pensar", "desechar el memorismo", "combatir dogmatismos" y "vincular la educación al desarrollo económico". Lo anterior, aunado a la *Ley Federal de Educación* de 1973, que promovía un cambio en los sujetos, en sus prácticas y valores, y que fue el énfasis principal derivado de la educación como un proceso personal que promoviera la conciencia crítica y el orden estático de cambio.

Este discurso en torno a la educación –sumado a las prerrogativas hacia la educación privada, a razón del crecimiento poblacional y realizado a través de organismos como la CAPFCE– impactó e incentivó a que agrupaciones constituidas como patronatos ejecutaran la creación de escuelas privadas. En un primer momento, éstas se dirigían a solventar la necesidad de colegios cercanos a los nuevos fraccionamientos de la ciudad, tal es el caso de Villa Satélite, en la ciudad de Hermosillo. En este sentido, estos sectores experimentaron con nuevas formas y métodos de aprendizaje que ya estaban siendo probados en otros lugares de México.

Este fue el contexto en el que nace el Instituto Vanguardia, cuya organización –sin propietario– permitía proveer de una nueva experiencia educativa: el uso del método Pierre Fauré para la educación personalizada, proveniente de los ideales de la escuela nueva o activa. Desde un inicio, los intereses radicaron en factores como la demanda de más centros escolares privados en diferentes ubicaciones en Hermosillo; la creación de nuevas colonias que por ley tenían un espacio destinado para un centro escolar; pero quizás lo más destacable es que los miembros que conformaron los patronatos vieron la oportunidad de proveer otro tipo de educación para sus hijos, mismos que comenzaban su educación formal y cuyas opciones se reducían a los grandes colegios religiosos del momento. Así pues, incentivaron la idea de fundar centros escolares que permitieran plantear métodos pedagógicos basados en la creatividad, en las inquietudes del niño y del padre de familia en su entorno social.

REFERENCIAS

Fuentes primarias:

Hemeroteca de la Universidad de Sonora. Periódico *El Imparcial*.

Bibliografía

Bowen, J. (2001). *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. D. F: Limusa.

Cembrano, D. (2010). La educación personalizante, un proyecto pedagógico para el siglo XXI. *Cuaderno de Educación, 22*. https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/6534

Dirección General de Notarías del Estado de Sonora. (1970, 24 de diciembre). Acta Constitutiva de la Asociación Civil. "Instituto Vaguardia de Hermosillo". Vol. XXIII, número 1670. Hermosillo, Sonora.

Fauré, P. (1976, noviembre). La enseñanza personalizada. Orígenes y evolución. *Educación personalizada: experiencias, teoría y práctica*, *247*, 5-10.

Fihlo, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.

González Cosío, A. (1981). Los años recientes 1964-1976. En R. Cardiel, R. Bolaños & F. Solana (coords). *Historia de la educación pública en México 1876-1976* (pp. 403-425). México: Fondo de Cultura Económica.

González Villarreal, R. (2018, enero-junio). La reforma educativa en México 1970-1976. *Espacio, tiempo y educación*, *5*(1), 95-118.

Gómez Collado, M. (2017, mayo-agosto). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa*, *17*(74), 143-163.

Gómez Naranjo, J. A. (2011). La escuela del siglo XVII según la pintura de Jan Steen. *Anales de la historia del Arte,* 241-247. https://doi.org/10.5209/rev_ANHA.2011.37460

Guadarrama, R. (1985). El gran proyecto. En S. Noriega (coord.). *Historia General de Sonora*. Tomo V (pp. 167-171). Hermosillo, Sonora: Gobierno del Estado de Sonora.

Ibarra, E. & Camou Healy, E. (1985). Las instituciones educativas. En S. Noriega (coord.). *Historia General de Sonora*. Tomo V. Sonora: Gobierno del Estado de Sonora. pp. 315-323.

Mariñez, M. del R. (2010, julio-diciembre): Los patronatos pro educación en el Territorio Norte de la Baja California 1945-1952. *Frontera Norte*, *22*(44), 185-209.

Moreno Soto, A. (2016). A cincuenta años del movimiento estudiantil y popular de 1967 en Sonora. *Revista Doxa Digital,* *6*(11), 87-121. https://doi.org/10.52191/rdojs.2016.16

Latapí, P. (1971, mayo). Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975). *Comercio Exterior*, *25*(12), 1323-1333.

Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: LAIA.

Padilla Ramos, R. (2018). *Los partes fragmentados: narrativas de la guerra y la deportación yaquis*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Portelli, A. (2003). *La orden ya fue ejecutada: Roma y las fosas ardeatianas, la memoria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Real Academia de la Lengua. (s.f.). Patronato. Recuperado el 22 de marzo de 2020, de https://dle.rae.es/patronato?m=form

Rosas, R. & Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Traverso, E. (2011). *El pasado, instrucciones de uso*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Publicaciones periódicas

El Imparcial. Noviembre de 1971 a. “No obstante se necesitará de las particulares”.

El Imparcial. 25 de junio de 1971b. “Más a escuelas particulares en la reforma educativa”.

El Imparcial. Hermosillo, Sonora. 22/ VIII/1971c. “Más a escuelas particulares en la reforma educativa”.

El Imparcial. Hermosillo, Sonora. Agosto de 1971d. “Viaje de capacitación de los maestros de Inst. Vanguardia”.

El Imparcial. Pág. 8 secc. A. Domingo 13 de agosto de 1971e. “Que bueno que vayan al Vanguardia…” Anuncio publicitario.

Capítulo 7

Testimonios de pobladores de una región serrana del estado de Sonora acerca de las oportunidades que puede brindar la educación

Luz Bertila Galindo López
Carmen Cecilia Navarro Gautrin[1]

La aspiración de toda sociedad es que sus ciudadanos logren los mayores niveles de bienestar, y uno de los medios para lograrlo es la educación. La educación es visualizada como factor de desarrollo, como la vía para adquirir conocimiento, como oferente de oportunidades, como camino para una convivencia civilizada y democrática, como generadora de conciencias, como instrumento para la participación social y política y como una alternativa para obtener mejores ingresos. Además, para algunas personas acceder a la educación significa contar con el conocimiento y las habilidades que les permitan escalar en el nivel socio-ocupacional, y así mejorar sus condiciones materiales; para otros representa un valor para llevar una vida más digna; unos más la ven como un medio para evitar humillaciones y manipulación; también significa un mecanismo para lograr cohesión social y socialización.

Con lo anterior en mente, apuntamos que en este trabajo la educación es vista como un elemento que incide

1. Universidad de Sonora. Contacto: luz.galindo@unison.mx, cecilia.navarro@unison.mx

decisivamente en las oportunidades y la calidad de vida de los individuos, las familias y las colectividades. El efecto de la educación se manifiesta en la salud de las personas, en los cambios de la estructura familiar (p. ej., en la tasa de fecundidad y en la participación de sus miembros en las actividades económicas), en la promoción de los valores democráticos, en la convivencia civilizada, en la actividad autónoma y responsable de las personas y en el mejoramiento de los niveles de ingreso (Machinea et al., 2005).

Con estos referentes nos acercamos a las personas que gentilmente accedieron a ser entrevistados.[2]

PERCEPCIÓN DE LOS POBLADORES ENTREVISTADOS

De las categorías que emergieron al hacer el análisis de las entrevistas retomamos aquellas que a nuestro parecer presentaron mayor regularidad en las intervenciones de las personas entrevistadas. Entre estas identificamos:

1. Percepción acerca de lo que significa estar educado.
2. Los efectos de la ausencia de cobertura educativa del nivel superior en la región.
3. La exclusión de la educación.
4. Problemas económicos para continuar estudiando.
5. Educación, oportunidades y calidad de vida.
6. Los efectos de la educación de las madres en los hijos.
7. Problemas sociales.

2. Las personas entrevistadas manifestaron su anuencia para que su nombre fuera utilizado en este trabajo.

De acuerdo con estas categorías clasificamos las opiniones de nuestros entrevistados. Aquí, en voz de los propios pobladores –recuperada a través de doce entrevistas a pobladores de los municipios de Baviácora, Banámichi y Ures– conoceremos acerca del significado que les representa la educación superior, su percepción respecto a las condiciones de inclusión/exclusión de la educación terciaria, de las oportunidades y las capacidades que esta puede brindar. De lo que significa no poder acceder a la educación superior por limitaciones de recursos o por falta de cobertura.

percepción de la educación superior

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) brinda evidencias empíricas de que la educación es un factor fundamental para el desarrollo de los individuos y de las sociedades. En su informe del año 2012 plantea que en los países desarrollados, las personas entre 25 y 64 años que cuentan con educación terciaria están más satisfechas con su vida y participan más en la vida política y social de su comunidad que aquellas que cuentan con educación secundaria superior o que están por debajo de este nivel.[3]

Desafortunadamente, el mismo organismo señala que en México, en el año 2010, sólo el 22% de la población en el rango de edad entre 25 y 34 años tenía estudios universitarios, lo que sitúa a nuestro país en el grupo de naciones que acumulan retraso en el nivel terciario. El promedio de

3. Porcentajes de personas entre 25 y 64 años satisfechas con su vida de acuerdo con el nivel de educación: terciario, 87.2%; educación secundaria superior, 79.4%; por debajo de la educación secundaria superior, 74.0%. Porcentaje de personas entre 25 y 64 años que participan en la vida electoral de acuerdo con el nivel educativo: terciario, 75.5%; educación secundaria superior, 67.3%; por debajo de la educación secundaria superior, 57.9%. Porcentaje de personas entre 25 y 64 años que participan en la vida social de su comunidad de acuerdo con el nivel educativo: terciario, 20%; con educación secundaria superior, 14.9%; por debajo de la educación secundaria superior, 10.8% (OCDE, 2012).

la OCDE en este rango de edad es de 37.8%; encabezan este grupo Corea (65%), Japón (56.7%) y Canadá (56.5%) (Solís, 2012).

A continuación recuperamos la percepción que tienen nuestros entrevistados acerca de la educación en general y en particular de la educación superior. Sus ideas guardan cierta semejanza con lo que expresado por la OCDE:

> Entre más educación tengas te va a servir para tener una mejor sociedad, independientemente del nivel económico de las personas. Lo ves en los diferentes países de Europa en donde se tiene mejor educación, son países que están mejor desarrollados. Para mí, la educación es muy importante porque a lo mejor tuve la dicha de que mi mamá fuera maestra y a ella siempre le gustó leer mucho. Me acuerdo que nos decía: "el saber no ocupa campo" y "nunca es tarde para estudiar". Mi papá terminó la secundaria y de hecho él estudió mecánica por correspondencia, porque a él le gustaba mucho la mecánica y él hubiera querido estudiar, pero no tuvo la oportunidad de hacerlo. (Ana Dolores, comunicación personal, 26 de julio de 2010)

> Yo pienso que la educación es la herencia que uno va procurando para los hijos; se quiere un nivel más alto de educación para que tengan una vida más cómoda y que no se queden estancados. La educación superior es muy buena, es una base grandísima para los hijos y también de uno, porque uno puede seguir estudiando; nunca es tarde para estudiar. La educación es la herramienta que tienes para defenderte en la vida. (Óscar, comunicación personal, 21 de junio de 2010)

> Con educación te sientes seguro. Si uno no está preparado no sabes qué hacer ni qué decir. Con pena

piensas: ¿qué le digo? Teniendo educación nadie te va a hacer tonta, te sabes defender. Lo único que nos pueden dejar los padres de herencia es la educación, porque el dinero va y viene, y estar preparado, tener educación, eso nadie te lo va a quitar. (Silvia, comunicación personal, 21 de junio de 2010)

La educación es la llave para el cambio de vida de cualquier persona, es lo que abre las puertas al individuo para trascender; quien no se enfoca o no busca instruirse, o sea, estudiar, pues desgraciadamente ahí se queda; pero desafortunadamente a veces la familia no tiene los medios económicos. (Ana Luisa, 11 de junio de 2010)

La escuela te da muchas oportunidades, te prepara para dirigirte a cada persona, para poder llegar con las personas que necesitas […] la escuela te da seguridad en ti mismo. (José Cruz, 21 de junio de 2010)

Un pueblo sin educación atrasa mucho su avance. Si no tenemos educación difícilmente vamos a crecer como comunidad, como sociedad. Una gente con educación, con cultura, es un reflejo de su comunidad. En un pueblo sin educación no hay mucho que hacer para crecer. Un pueblo que le apuesta a su educación, le apuesta al futuro, le apuesta al desarrollo, le apuesta al crecimiento. (Noé, 16 de junio de 2010)

Me tocó dar clases en la secundaria y educar es una tarea muy importante y conlleva muchas cosas, muchas satisfacciones. Entre más educación hay, más conciencia se tiene de los daños que nos causa, por ejemplo, el alcoholismo, la drogadicción y otras cuestiones. (Francisco, 20 de junio de 2010)

AUSENCIA DE COBERTURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Un tema recurrente en las entrevistas fue la limitación de las personas para acceder a la educación terciaria atribuida a la ausencia de cobertura de educación superior por parte de las instituciones públicas. Esta apreciación concuerda con el hecho de que la zona geográfica en la que están enclavados los pueblos del río Sonora es una de las más desprotegidas del estado de Sonora.[4]

La opinión de las personas entrevistadas sobre este tema fue la siguiente:

> Aquí hay hasta prepa. En Moctezuma es donde hay una universidad, pero está muy retirado. Todos tienen que salir de los pueblos para poder hacer alguna carrerita, la que sea. Últimamente salieron un "chamacal" del Cecytes, un montonal de chamacos y no hay donde estudien. (José Cruz)

> Creo que alrededor del 50%, si no es que más, es el porcentaje de los alumnos que terminan su escuela de bachillerato que no van a la universidad por falta de apoyo, falta de recursos. (Noé)

> Algunos van a Moctezuma a estudiar a la Universidad de la Sierra; otros, más pocos, a Hermosillo, a la Casa Urense. La Casa Urense es un factor muy importante porque es económica, porque ya los muchachos tienen donde estar; van sobre todo los hombres, pero las mujeres no, entonces aquí hay muchas muchachas, muy buenas muchachas con buenos promedios, que se quedan sin estudios o que empiezan y no pueden

4. La Universidad de Sonora, aunque tiene cobertura en gran parte del estado (centro, norte y sur), aún no ha ampliado sus servicios a esta zona serrana.

> seguir. Yo sé de algunos que se fueron, pero que se regresaron por cuestiones económicas, sobre todo mujeres. (Guadalupe)
>
> El otro día alguien decía por ahí: "¿por qué la universidad no está aquí?, si la Universidad de Sonora es la más barata, es la que tiene más sensibilidad, es el alma máter. Y es que sólo hasta la prepa tenemos aquí. Los muchachos vienen a estudiar de las localidades más alejadas, que son Rancho Viejo y Santa Rosalía; también aquí se atiende a los municipios de Pueblo de Álamos, Rayón y Opodepe. Para trasladarse hay un camión en Pueblo de Álamos; ahí se suben los muchachos y los trae hasta el CBTA.[5] (Ana Luisa)

Con relación a la cobertura escolar, el autor José Antonio Ocampo (2002), en un trabajo sobre América Latina y el Caribe, opina que ésta es un indicador clave del potencial del sistema educativo para la integración social, y señala que aunque los niveles de cobertura en la educación primaria son ya elevados (con déficit en algunos países), existe, por el contrario, un gran rezago, incluso un incremento de éste en la educación secundaria y superior, en comparación con los países industrializados o con los países asiáticos.

Los obstáculos económicos

A la falta de instituciones públicas que ofrezcan educación superior se le une la falta de recursos económicos para enfrentar los gastos que demanda la asistencia a la escuela, lo cual llega a ser determinante para que las personas no continúen estudiando.

5. Centro de Bachillerato Tecnológico ubicado en Ures, Sonora.

Quizá el hecho de que menos de la mitad de los jóvenes mexicanos (47%) espera terminar la educación media superior y de que en nuestro país la cifra de jóvenes que no tienen oportunidad de estudiar ni de trabajar creció en 2010 a poco más 7,248,000 personas (OCDE, 2012, p. 202), sea un reflejo tanto de las carencias económicas como de la ausencia de cobertura.

Al respecto, Juan Ramón de la Fuente (2012), presidente de la Asociación Internacional de Universidades, dice que: "de cada cien niños que inician la primaria solo trece terminan la educación superior y únicamente dos concluyen un posgrado. La deserción es grave y aunque sus causas son diversas, la económica sigue siendo la principal" (p. 1).

La opinión de nuestros entrevistados es coincidente con los análisis hechos por los especialistas:

> Los padres hacen el propósito de mandarlos a estudiar y aguantan unos tres, cuatro meses, o un año, pero ya los próximos, son varios años, no pueden. O simplemente, si no se tiene familia en Hermosillo donde lleguen los chamacos, ¿cuánto cuesta? Se tiene que rentar donde vivan; es un dineral el que se va a gastar. Los padres mismos piensan "¿cómo le voy a hacer?". (José Cruz)

> Por falta de recursos muchos alumnos se quedan aquí, porque los papás no pueden sostenerlos. Económicamente no pueden mandarlos a Hermosillo, porque no tienen dónde estar. Y si encuentran un pariente con quien quedarse, de todas maneras el salir de la casa ya está ocasionándoles gastos; por ejemplo, del camión, del diario de la escuela, y muchos papás no tienen para el sostenimiento de un hijo fuera, porque estando aquí tienen a la familia reunida, y como dicen, en donde come uno comen tres o cuatro. (Silvia)

¿Qué pasa con el joven que no tiene el recurso económico para estudiar en Hermosillo?, se queda en las maquiladoras o en las milpas; ahí se queda. (Jorge)

Aquí la situación es bastante especial, porque desafortunadamente a veces la familia no tiene los medios, los jóvenes no tienen muchos ingresos. La gente no tiene la oportunidad de empleo, entonces, por lo tanto, los muchachos tienen poca posibilidad de salir a la ciudad, porque la familia no tiene los recursos. Hay un gran porcentaje de muchachos que se quedan sin la opción, sin la oportunidad de estudiar, porque la familia no tiene los medios económicos para sostenerlos. Ahorita me acabo de encontrar a una niña, al subir las escaleras, aquí en el Ayuntamiento, saludé a una muchachita que es egresada del CBTA,[6] de la escuela preparatoria de aquí de Ures, y le pregunté, ¿cómo te fue en el examen?; me dice: "no lo presenté porque me di cuenta que mi papá no va a poder sostenerme". Es una muchachita que escribe y ya editó un libro con miles de afanes y jaloneos, pero ya editó un libro, es un valor en la comunidad, pero no tiene los medios económicos para salir. (Ana Luisa)

Aquí la gente se dedica a la agricultura y a la ganadería, no hay empleos definidos. En la agricultura no es seguro que te vaya a ir muy bien; ¿por qué?, porque tiene muchas eventualidades. Lo mismo pasa en la ganadería: a veces sube el precio del producto que van a vender (el becerro, la vaca o la vaquilla) y les va bien, pero a veces mal. Esto puede ser determinante para que los muchachos estudien. ¿Por qué?, porque vemos que no hay algo establecido, fijo. La gente tiene la siembrita, la vaquita, pero tiene mucho en contra

6. Centro de Bachillerato Agropecuario.

> y poquito a favor. Eso lo vemos aquí en la escuela. Yo tengo que recurrir a presidentes municipales para que apoyen a algún estudiante para la inscripción o la reinscripción; el semestre se está cobrando en 1090 pesos. Y luego, los muchachos viajan, porque vienen de otros pueblos. Los de más lejos viajan 55 kilómetros; son de Mazocahui. Tienen que salir de allá a las 5:45 [a. m.] para poder estar aquí antes de la siete [de la mañana]. Ese trasporte le cuesta al muchacho 1080 pesos por semestre. Entonces, que la inscripción, que los gastos personales, que el transporte escolar y otras necesidades que tiene como estudiante. (Manuel de Jesús, director del Cecytes[7] de Banámichi)

exclusión social / exclusión educativa[8]

De las conversaciones que establecimos con nuestros entrevistados se puede concluir que la exclusión de la educación tiene conexión con los escasos recursos económicos de las familias serranas y con la ausencia de cobertura del nivel terciario. Debido a esto, quizá muchas personas quedan fuera de la posibilidad de recibir una educación que les provea de los conocimientos que les permitan transitar por la vida de una manera más amable; o, como dice Sen Amartya, están privadas de las oportunidades para llevar una "vida buena". Si bien en las manifestaciones de las

7. Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Sonora.
8. Retomamos el concepto de exclusión de Carlos Sojo: "El enfoque de exclusión apunta a la identificación de mecanismos institucionales que generan situaciones de exclusión en grupos sociales concretos. La exclusión social se entiende como la condición social colectiva que experimentan sectores sociales concretos, producto de marcos normativos y prácticas institucionales, tanto públicas como privadas, que impiden la realización de sus potencialidades humanas, el acceso a los derechos que los asisten y las oportunidades de prosperidad económica y material. La exclusión social remite a relaciones sociales que perjudican o disminuyen la capacidad de los individuos para participar plenamente en las comunidades en que viven y, con ello, ven reducidas sus posibilidades de satisfacción de sus derechos sustantivos" (2007, pp. 76, 79 y 80).

personas entrevistadas no se percibe que haya frustración, quizá sí existe desesperanza:

> Un día, platicando con unos amigos míos un poco más jóvenes, dialogando de esta situación, me dicen: "siquiera tú sabes escribir en máquina y conoces la computadora, pero yo, ¿qué hago con mis hijos?", dicen "nosotros, con la prepa, ya nos quedamos muy atrás, lejísimo. Ojalá hubiéramos tenido la oportunidad de estudiar. Los que nos fuimos quedando un poquito más atrás no tenemos acceso al trabajo como se debe". Ahorita te piden una licenciatura para trabajar en donde quiera; claro, si vas a trabajar con el pico y la pala, pues no, ahí te piden hasta preparatoria. Y aquí vemos como se van quedando los jóvenes. (Óscar)

> Ahorita la preparatoria es algo básico que están pidiendo para cualquier empleo de barrendero en las ciudades grandes; si no llevas la prepa, por ejemplo, en un centro de salud, no te dan la escoba. Entrar a la policía es uno de los trabajos más bajos; te exigen la prepa. Aquí se necesitan más oportunidades [...] hay mucho chamaco que termina siendo más de la bola, del montón. (José Cruz)

> Aquí, por falta de universidad se nos quedan muchos estudiantes que no se pueden insertar en el nivel superior. (Manuel de Jesús, director del Cecytes de Banámichi)

> En estos pueblos no hay facilidad para estudiar y la verdad que para los papás es muy difícil mandar a sus hijos a estudiar fuera, hacen mucho sacrificio. Muchos llegan hasta la prepa, que es el nivel más alto que tenemos aquí. Si hubiera oportunidad de estudiar así, a distancia, podría decírsele a los papás: yo te ofrezco

que te eduques tú también, para que puedas educar un poquito más a tus hijos, y así formar mejores ciudadanos. (Ana Dolores)

EDUCACIÓN, OPORTUNIDADES Y CALIDAD DE VIDA

Juan Carlos Tedesco (2004) afirma que los trabajadores no calificados y las personas sin competencias para el aprendizaje no tendrán posibilidades de obtener empleos decentes. Los cambios en la organización del trabajo y en las demandas de calificaciones explican en gran medida la tendencia al aumento de la desigualdad.

Por su parte, José Antonio Ocampo opina que es necesario tener claro que al examinar el número promedio de años de estudio, tanto de los jefes del hogar como del conjunto de sus miembros ocupados, se advierte un alto grado de correspondencia entre la distribución del ingreso y la distribución de la educación –a mayor nivel de educación, mayor nivel de ingresos percibidos–. El autor refrenda su hipótesis con las siguientes cifras derivadas de un estudio de la Cepal: el 80% de los jóvenes urbanos proviene de hogares en los que los padres presentan un capital educativo insuficiente (menos de diez años de estudio); de éstos, del 60% al 80% no alcanzan el umbral educativo básico para acceder al bienestar que actualmente se exige, dependiendo de cada país, de alrededor de 12 años de estudio (Ocampo, 2002, p. 32).

De lo anterior se desprende, aunque ya resulta un lugar común decirlo, que si las personas no cuentan con los aprendizajes que exigen las condiciones sociales actuales se tornarán cada vez más vulnerables, lo cual es percibido también por nuestros entrevistados. Posiblemente, debido

a ello, todos coinciden en la necesidad de prepararse, aunque entre sí existen diferencias sutiles cuando se trata de definir para qué. Por ejemplo, unos piensan en el futuro de los hijos, otros en los ingresos y unos más ven a la educación de manera sinérgica.

> Ahorita, el que más preparado está tiene mejores oportunidades para todo: mejor calidad de vida para los hijos. Igual pasará con los hijos; ellos deben prepararse para su familia. (Silvia)

> El que estudia vive mucho mejor que el que no estudia; por ejemplo, puedes cobrar más en tu trabajo. Todos añoramos un mejor nivel de vida para nosotros, para nuestros hijos y para todos los que vienen; por eso hay que meterle a la educación, hay que invertir en educación; es la mejor herencia, la mejor arma que tiene uno como ciudadano. (José Cruz)

> Sí, la educación te ayuda para mejorar tu nivel de vida, pero no únicamente en lo económico, te ayuda en todo. Es tener sociedad, amistad, compañerismo, participación. En salud, por ejemplo, tienes conocimiento de lo que puede hacerte daño y saber qué es lo mejor. (Óscar)

La educación de las madres

De las mujeres entrevistadas, dos hicieron énfasis en que un mayor nivel de educación de las madres redundará en beneficio de los hijos. En esto coinciden con Juan Ramón de la Fuente (2012), quien señala que el indicador social que mejor predice el aprovechamiento y el desempeño académico de los estudiantes en prácticamente todo el mundo es el grado de preparación de sus madres. No hay duda, dice,

que la educación empieza en el hogar, y las madres juegan un papel preponderante:

> Yo pienso que si las mujeres tenemos un nivel más alto de educación, esto se reflejará en los hijos. Yo creo que ellos podrán llegar a tener una mejor educación. O a lo mejor les vas a dar mejor alimentación, mejor comportamiento, disciplina, qué sé yo. Esto irá dando lugar a contar con una mejor sociedad y un país mejor. (Ana Dolores)

> Prepararse uno así grande es bueno para uno y bueno para los hijos, pues los hijos dirán: "mi mamá tan grande y estudia; ah, pues también yo". Dicen que el reflejo de los hijos somos los padres; si los padres estamos inculcando algo bueno, ellos en un futuro lo van a aprovechar y, a su vez, lo van a hacer cuando sean padres. (Silvia)

PROBLEMAS SOCIALES

La OCDE ha retomado las ideas aristotélicas en el sentido de que la educación es fundamental para el bienestar de la sociedad. En su informe hace hincapié en que durante las últimas décadas la investigación en ciencias sociales ha señalado la correlación entre los niveles de educación más altos de las personas y la menor incidencia de la actividad criminal, mejores condiciones de salud y mayores niveles de compromiso social. Igualmente, la OCDE (2012, p. 203) señala que algunos países han adoptado diferentes formas de intervención en el ámbito educativo con el propósito de abatir los índices de la delincuencia.

Las declaraciones de nuestros informantes en este apartado se refieren justamente a la alta incidencia de conductas

indeseables que en los últimos años se han presentado entre los jóvenes de sus comunidades, debido a la carencia de empleos y a la ociosidad:

> Hay una carencia grande de empleo; aquí los jóvenes que se quedan buscan la chambita, la chambita de albañiles. Un preparatoriano que se queda aquí busca acercarse al mecánico, al albañil, o si no se van a Hermosillo a trabajar; es lo que hacen. Cuando hay carencia económica, falta de ingreso familiar, creo que hay más desintegración, más falta de armonía, más problemas. Problemas de drogadicción, de alcoholismo y hasta de desnutrición; en la secundaria tenemos problemas de desnutrición, y sabemos que es por la falta de ingreso familiar. Aquí no hay nada que hacer, por eso tenemos tantos problemas, y cuando decimos que "no hay nada que hacer" es que no hay nada educativo, hablando desde educación, deporte, arte y todo lo que lleve al hombre a transformarlo, a ocuparlo. La educación, según la gente, transforma y evita problemas sociales; eso es lo que la gente expresa, que si hubiera educación, dicen, no hubiera tantos problemas, y es que la ociosidad es la madre de todos los vicios, y aquí en Ures es el alcoholismo y la droga; hay mucha droga. Desgraciadamente, a partir de la secundaria ya se están viendo algunos alumnos con problemas. Mira, te voy a decir una cosa para que me creas: el viernes pasado no hubo movimiento en Banamex; pregúntame: ayer lunes ¿quién depositó?, pues los de la cervecería. ¿Dónde está el dinero?, en los depósitos de cerveza. Es una cosa tremenda, es algo que está afectando muchísimo a Ures y a Sonora. Antes había vida familiar, las muchachas iban a la plaza, los domingos daban la vuelta. Te estoy hablando de ocho años atrás, diez años atrás. Ya no interesa eso,

ahora es la "pistiada" afuera de los bailes, porque ya no entran a bailar, es la "pistiada", el dinero se va en la compra del "six-pack"; es una cosa tremenda. Yo lo he vivido, yo anduve en la comunidad desde el 82. En el 82 cada quincena se hacía un baile y se sacaba dinero para la escuela, para la Iglesia, para esto, para lo otro. A partir del 90 se acabó el gusto por el baile, prefieren comprar un" six-pack" que bailar. Esto impacta en lo económico y en lo social, y causa también muchos problemas de accidentes; varios jóvenes se han muerto, ¿por qué?, porque andan tomando; aquí urge el alcoholímetro en las carreteras, no nada más en Hermosillo. (Guadalupe)

Aquí en esta región, en Baviácora, Arizpe y en Banámichi, muchos problemas derivan del alcohol. El maltrato psicológico, físico y sexual, sobre todo hacia la mujer, de ahí viene. También se presenta maltrato hacia los hijos. Muchas veces traemos problemas familiares, problemas económicos o problemas en el trabajo y los queremos mitigar tomando. En estos últimos años se ha disparado otro factor: la droga, y nadie le quiere hacer frente. Se sabe dónde y qué gente la distribuye clandestinamente, pero nadie lo denuncia; somos contados los que nos metemos entre las patas de los caballos. (Francisco)

Desgraciadamente, Ures se enfrenta a un problema social, hay que decirlo. Hay muchos muchachos que andan de ociosos, se van por el camino de la vagancia, de las drogas. Es cierto que donde quiera pasa eso, no nos espantamos, pero en una comunidad tan pequeña se nota más. Conforme va pasando el tiempo la gente ya crece y llega a los 18, entonces su prioridad es la diversión, la "pistiada", el relajo, es ahí cuando los jóvenes se pierden un poquito. (Ana Luisa)

A manera de colofón, sólo nos resta agregar que la idea de este trabajo es poner de manifiesto la necesidad y la urgencia de ampliar la cobertura en educación superior expresada por quienes permanecen al margen ella, toda vez que son los jóvenes sin empleo ni educación quienes representan uno de los grupos más vulnerables.

BIBLIOGRAFÍA

De la Fuente, J. R. (2012, mayo). Educar mejor. *Nexos*. http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=2102674

Machinea, J. L., Bárcena, A. & León, A. (coords.). (2005). *Objetivos de desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*. Chile: Cepal.

Ocampo, J. A. (2002, septiembre-diciembre). La educación en la actual inflexión del desarrollo de América Latina y el Caribe. *Revista Iberoamericana de Educación*, *30*. https://rieoei.org/historico/documentos/rie30a01.htm

OCDE. (2012). Panorama de la Educación, Sumario en Español. http://www.oecd.org/edu/eag-2012-sum-es.pdf

Sojo, C. (2007). Cohesión social y exclusión. Una mirada desde Centroamérica. *Quórum*, *Revista de Pensamiento Iberoamericano*, *18*, 76-87.

Solís, P. (2012). El problema está en el rezago acumulado. *Educación a debate*. http://educacionadebate.org/39468/el-problema-esta-en-el-rezago-acumulado/

Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, *34*(123), 555-572.

Villaseñor García, G. (2003). *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Parte II
Práctica docente

Capítulo 8

Cómo se enseña historia en las aulas a los alumnos de cuarto grado. Materiales didácticos y fuentes de información

Michelle Swi Romero Castillo
Claudia Rocío Rivera Kisines[1]

introducción

El objetivo de esta investigación parte de la necesidad de presentar e informar propuestas que atiendan los temas que integran los cinco bloques del libro de texto de Historia, en cuarto grado de primaria. Éste inicia con el estudio del pasado de nuestro país hasta la consumación de la Independencia, específicamente, abarca el poblamiento de América al inicio de la agricultura, Mesoamérica, el encuentro de América y Europa, así como la formación de una nueva sociedad: el Virreinato de Nueva España y el camino a la Independencia.

Esta investigación mantendrá su enfoque en la adquisición de las habilidades, actitudes y valores que permiten a los educandos pensar históricamente. Lo anterior mediante el diagnóstico del desarrollo de nociones históricas que presentan los alumnos de cuarto grado de primaria, confrontadas a las nociones que debieron y tienen que formar con respecto a lo que se establece en los distintos planes y

1. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro". Contacto: michel.swirc@gmail.com, riverakisines@gmail.com.

programas de estudio, y de esta manera proponer estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Previo a la asignatura de Historia que se imparte en cuarto grado, se estudia la materia La Entidad donde Vivo, en tercer año, la cual tiene como enfoque que reconozcan las características del espacio donde viven y los cambios que se han suscitado a partir de las relaciones de los seres humanos, según se indica en el programa de estudio de tercer grado de primaria (Secretaría de Educación Pública, 2011c, pp. 113). Las nociones de tiempo y espacio son las que tienen mayor peso en este periodo correspondiente al contexto personal y comunitario del niño, puesto que en esta edad no tiene conciencia de los hechos históricos ajenos a su vida.

La realidad que se vive en las aulas apuntan en diferente dirección a lo que establece el currículo, las áreas de oportunidad como limitación de recursos, grupos numerosos, mobiliario inadecuado, material de apoyo insuficiente y la carga administrativa abundan en las escuelas primarias y hacen todo lo contrario a priorizar la tarea primordial del maestro, la cual es el aprendizaje del alumno. Aunado a lo anterior, también hay aspectos que participan en el proceso de aprendizaje y deben preverse y planificarse, como el ambiente, los estilos de aprendizaje y las barreras para el aprendizaje; así como la participación, gustos e intereses de los niños.

Fundamentación teórica

La enseñanza de la historia es más que transmisión y memorización de fechas, lugares, datos, personajes, etcétera. “Se fraguó en las aulas una dinámica basada en la enseñanza

transmisiva y el aprendizaje memorístico; un medio eficaz para evitar cualquier atisbo de pensamiento autónomo y controlar la conciencia de los ciudadanos” (Suárez, 2010). La historia debe consolidarse como una enseñanza formativa y reflexiva que dé como respuesta un aprendizaje en el que se adquieran tanto conocimientos como habilidades que potencialicen un pensamiento histórico.

En este sentido, Arteaga define al pensamiento histórico que se busca impartir dentro de las aulas como:

> Comprende una serie de conocimientos, nociones y concepciones que pretenden lograr que los alumnos reconozcan que el presente no es fortuito, casual ni el producto de la evolución natural de la especie humana, sino que es el producto de una historia que hunde sus raíces en el pasado y que se expresa, como un componente vivo, a través de rastros, huellas y registros que nos implican y explican. (2014, p. 122)

En el proceso de enseñanza-aprendizaje debe coexistir una brecha entre lo que indica el currículo que debe seguir el docente de primaria y las innovaciones que se presentan en el área de ciencias sociales; son los historiadores los que constantemente buscan información que aporte a reformular las respuestas a diversas interrogantes, entre ellas, ¿cómo enseñar historia? Tal como lo afirma Pereyra (2010, p. 16): “La función del historiador no es ni amar el pasado ni emanciparse de él, sino dominarlo y comprenderlo como clave para la comprensión del presente”.

El papel del docente resulta primordial en el proceso de aprendizaje de los alumnos, éste actúa como guía en el proceso, recoge conocimientos previos, selecciona las fuentes de información, elige las actividades en función de los

objetivos a conseguir, evalúa conocimientos y actitudes, entre muchas otras tareas que forman parte de su rutina diaria. Las cuestiones señaladas no son propias de una asignatura en específico, aun así, en el aspecto de historia podemos suscitar cuestiones que promuevan el pensamiento histórico como el planteamiento de situaciones que involucren fuentes alternas al libro de texto, el pensamiento crítico y el uso de conceptos de primer y segundo orden.

Como lo indica Pagès:

> La formación de docentes ha de centrarse en el análisis de la racionalidad que hay detrás del currículo, de los libros de texto, de los materiales y de la práctica docente […] El aprendizaje de la epistemología permite al profesorado tomar decisiones sobre los contenidos históricos escolares de manera mucho más eficaz que si lo hace sólo a partir del conocimiento factual de determinados hechos, periodos o procesos. (2012, p. 101)

Dentro del apartado de historia en el programa de estudio de cuarto grado (SEP, 2011b, pp. 139-160) se encuentran diversos subtítulos con información que apoyan la práctica del profesor; uno de éstos ofrece al educador una variedad de sugerencias de recursos didácticos para emplear mediante la ejecución de las clases de historia, se mencionan: las líneas del tiempo y los esquemas cronológicos, objetos, imágenes, fuentes escritas, fuentes orales, mapas, gráficas y estadísticas, esquemas, tecnologías de la información y la comunicación, museos y, por último, sitios y monumentos históricos.

El currículo del programa ofrece y responsabiliza al docente del conocimiento, del enfoque didáctico, de los

propósitos y los aprendizajes esperados, así como de poseer un dominio en los contenidos y aspectos que aporten a su práctica, entre los que se establece el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos de educación básica, el cual se define como: "Pensar históricamente implica reconocer que todos los seres humanos dependemos unos de otros y que nuestro actuar presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado" (SEP, 2011b, p. 144).

En el programa de estudio de la Secretaría de Educación Pública (2011b, p. 142) está la guía para el maestro de cuarto grado, donde se señala una historia formativa que evite la memorización y potencialice la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos como enfoque didáctico. Asimismo, se plantean los propósitos del estudio de la historia para la educación primaria, como indicar el logro que se pretende que adquieran los estudiantes:

- Establecer relaciones de secuencia, cambio y multicausalidad para ubicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos históricos del lugar donde viven, del país y del mundo.
- Consultar, seleccionar y analizar diversas fuentes de información histórica para responder a preguntas sobre el pasado.
- Identificar elementos comunes de las sociedades del pasado y del presente para fortalecer su identidad y conocer y cuidar el patrimonio natural y cultural.
- Realizar acciones para favorecer una convivencia democrática en la escuela y su comunidad.

En el texto Enciclopedia General de la Educación (Prats y Santacana, 1998), específicamente en el apartado de "Los

objetivos didácticos de las ciencias sociales", los autores puntualizan los principales objetivos didácticos de la historia:

> *Primer objetivo*. Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto.
> *Segundo objetivo*. Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes.
> *Tercer objetivo*. Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado.
> *Cuarto objetivo*. Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido.

Con respecto a lo que indica la metodología en el área de ciencias sociales, Arteaga, Camargo y Franco (2014) proponen un modelo de cognición histórica que se basa en el uso de conceptos de primer y segundo orden. Los conceptos históricos de primer orden comprenden procesos históricos, forman parte de los índices, incluyen significados que adquieren algunos términos convencionales y constituyen significados a partir de contextos históricos; por otra parte, los aspectos como el tiempo histórico, la causalidad, la relevancia, el cambio y permanencia, la evidencia y la empatía pertenecen a los conceptos de segundo orden.

METODOLOGÍA

La recuperación de datos del presente estudio se realizó en enero de 2020, entrevistando a un total de 20 maestros de distintos grados, específicamente de tercero a sexto grado de educación primaria en Hermosillo, Sonora, quienes en su mayoría tienen entre 10 y 20 años de servicio. Se aplicó una

entrevista semiestructurada para explorar las diversas concepciones que tienen los docentes en cuanto al empleo de materiales didácticos en las clases de historia, así como el uso del libro de texto y de fuentes alternas a lo que marca el currículo; además, se buscó explorar la forma en que los docentes llevan a la práctica los recursos didácticos en el aula.

Una vez que se recolectó la información, se transcribieron las entrevistas, se codificaron y se empleó un procedimiento inductivo para el análisis del dato cualitativo. Con la segmentación y la categorización a partir de los patrones recurrentes, se definieron 10 categorías, las cuales se organizaron en materiales didácticos y el uso del libro de texto, dentro de una categorización axial.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Al efectuar un análisis de los resultados encontrados, con relación al uso del libro de texto y de fuentes alternas no propuestas por el currículo a los docentes de escuelas primarias públicas, se puede advertir que el 5% inciden con discurso del "empleo de información alterna de internet y el uso del libro", donde manifiestan que en su práctica la cuestión del libro de texto está en segundo plano y su enfoque está en el uso del recurso de internet para obtener información. Con lo anterior, el docente 1 expresa: "No me enfoco exclusivamente en la información que trae el libro de texto, en realidad tomo los temas del índice del libro e investigo en internet más datos, pero no me enfoco en ver todas las páginas del libro".

De los docentes entrevistados, el 10% expresan que la información que usan para impartir las clases de historia es específicamente del "uso de libros extras y el libro de texto",

donde manifiestan el uso obligatorio del libro de texto como fuente de información única y el empleo de guías extras que tienen como finalidad vincular todas las asignaturas de los libros de texto gratuitos, por ende, la cuestión de la teoría queda bajo los mismos fundamentos. Con lo anterior, el docente 2 expresa: "por supuesto que hago uso del libro de texto porque es obligatorio, pero en cuestión de actividades o temas que no incluye el libro, hago uso de la guía Santillana y los complemento".

En lo que respecta al proceso de indagación para la enseñanza de historia, el 15% de los profesores entrevistados sólo hace uso de "internet y material alterno de páginas educativas", pues expresan como obsoleto el uso del libro de texto y manifiestan el uso del internet como elemento principal para la búsqueda de información y el empleo de ejercicios como fuente de información para los hechos históricos. Es importante rescatar la opinión del docente 3, que plasma:

> Bueno, para mí es más sencillo imprimir hojas de actividades que incluya la información en la parte de arriba, traen como un párrafo que explica, la cual se lee y después ya realizan el ejercicio y pues para consultar datos uso internet.

Con referencia a la búsqueda de información, esta categoría s**ó**lo comprende el uso de recursos como "material alterno de páginas educativas y el libro de texto". El 30% de los maestros expresan que la información que aparece en los libros de texto es la que utilizan como fuente principal y a manera de complemento realizan una indagación de información en páginas educativas. Es importante rescatar la opinión del docente 4 , que comenta: "uso el libro de texto

la mayoría del tiempo, pero también hago uso de hojas de actividades que incluya información en la parte de arriba y les sirva de refuerzo".

Un aspecto de suma relevancia es la categoría denominada "el uso único del libro de texto", hecho en el que el 40% de los profesores entrevistados afirman el empleo de la información que presenta el libro de texto como fuente única para la clase de historia, puesto que los temas que integran a éste no dan lugar a agregar un contenido extra. En esta cuestión se recupera la opinión del docente 5, que plantea:

> Con respecto al tema de la información, pues hago uso sólo del libro que se les entrega al inicio del ciclo, por la cuestión del tiempo, en la mayoría de las ocasiones no alcanzo a terminar los temas que incluye el libro.

Con respecto al análisis de los hallazgos encontrados en relación con la búsqueda de materiales didácticos que los docentes usan en la práctica para impartir la asignatura de Historia, se puede apreciar que el 5% inciden en sus comentarios con el uso de "maquetas, videos, cuestionarios en el cuaderno y apartados del libro de Historia", donde manifiestan el empleo de distintos recursos didácticos a través de las sesiones de la asignatura de Historia. Con lo anterior, el docente 6 expresa:

> Me gusta diversificar en cuestión de materiales para las distintas asignaturas, pero en cuestión de historia hago uso de videos que proyecto al grupo, elaboramos maquetas de algunos temas y también realizamos trabajos en el cuaderno para organizar información

como cuestionarios y resúmenes, en ocasiones también realizamos las actividades que sugiere el libro.

El 10% de los docentes entrevistados expresan que para ellos el empleo de materiales didácticos en la clase de Historia representa el manejo de "mapas, subrayado de ideas principales y cuestionarios en el cuaderno". Con lo anterior, el docente 7 expresa: "empleo esencialmente buscar las ideas principales en el libro y anotar *é*stas en el cuaderno; los cuestionarios en el cuaderno y mapas para ubicar dependen al tema del libro".

En esta categoría, la utilización de recursos didácticos respecto a "imágenes y cuestionarios en el libro y cuaderno", el 20% de los profesores entrevistados expresan que implementan imágenes para atraer la atención de los educandos y los cuestionarios como recursos para la organización de información. Es importante rescatar la opinión del docente 8, que comenta:

La gran mayoría del grupo con el que trabajo en este momento son visuales, por lo cual me enfoco en trabajar por medio de imágenes la materia de Historia, aunque también hago uso de cuestionarios porque es una asignatura que tiene mucha información y así es más sencillo sintetizarla.

Los docentes coincidieron en que los materiales que abundan en las aulas a la hora de historia son las "líneas del tiempo y cuestionarios en el libro y cuaderno". El 25% de los maestros expresan usar diversos recursos en las sesiones de historia, las cuales se centran en ubicar y recatar los contenidos que contiene el libro de texto. En opinión del docente 9:

Principalmente hago uso de líneas del tiempo al iniciar con un nuevo contenido, y para facilitar la organización de la información acudo a los cuestionarios

en el cuaderno y estos mismos les sirven como guía de estudio para el examen.

Por último, se caracteriza el empleo de materiales didácticos en la categoría denominada "subrayado de ideas principales y cuestionarios en el cuaderno y libro", hecho en el que el 40% de los entrevistados asocian el término de recursos o materiales didácticos al empleo de ejercicios que apoyen al niño en el proceso de identificación de ideas principales y de ordenar los datos en el cuaderno. Al respecto, el docente 10 manifiesta: "En cuestión de trabajo, lo principal es la identificación de ideas principales en el libro de historia y la aplicación de cuestionarios con la información que recuperamos del libro de texto".

CONCLUSIONES

Es vital presentar a los docentes encargados del proceso de enseñanza, un documento más específico y con mayor soporte en cuestión de recursos, para progresar a una historia meramente participativa, crítica e investigadora –y dejar obsoleta la historia descriptiva y memorística–, que le permita al estudiante desarrollar nociones históricas para entender la realidad actual.

A través del desarrollo de la investigación se pretende identificar las nociones y conceptos que plantean que los alumnos aprendan según lo que se determina en el plan y programas de estudio 2011, con el que se trabaja actualmente en cuarto año de primaria. Asimismo, se pretenden reconocer las investigaciones que existen en este ámbito, y con ello proponer la construcción de un documento que tenga la función de guiar a los docentes en su práctica.

A los docentes de educación primaria que participaron en el instrumento de investigación se les ofrecieron tres propuestas de estrategias para emplear en la clase de Historia, con la finalidad de lograr mayor impacto en el aspecto de la aplicación de materiales didácticos en clase, tomando en cuentas las dificultades que los profesores enfrentan en sus aulas.

Las propuestas mencionadas no afectan el horario escolar, puesto que buscan ser actividades de activen conocimientos previos y optimicen el tiempo, no necesitan de material específico en su mayoría y pueden realizarse de modo distinto, puesto que dependen de la creatividad e imaginación que cada maestro disponga a cada estrategia.

Periódico mural. Es un espacio que se usa en el aula para presentar fechas conmemorativas de cada mes, por lo cual se les invita a hacer de este un recurso interactivo que incluya distintas presentaciones de información de fuentes alternas al libro de texto. La indicación para los alumnos es tomar uno de estos para leerlo en un tiempo libre, como al terminar un trabajo, como actividad inicial o en hora de receso.

Chucho y Jesús "el elegante". El empleo de este material tiene el objetivo de presentar a los estudiantes perspectivas diferentes de dos sujetos mediante situaciones que integren problemáticas actuales y pasadas, para que propongan reflexiones. El nombre y la presentación física pueden variar según los gustos e interés de los educandos.

Vinculación con otras asignaturas. Esta propuesta está enfocada en la optimización del tiempo que se le asigna a cada materia, puesto que tiene el propósito de buscar espacios en los que se pueda trabajar una evidencia, proyecto, etcétera, en el que se integre más de una asignatura, un ejemplo reside a la redacción de un texto informativo con el tema de

Mesoamérica, de tal manera que se trabaja con Historia y Español el mismo producto final.

BIBLIOGRAFÍA

Arteaga, B. & Camargo, S. (2014, septiembre-diciembre). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo de pensamiento histórico en el plan de estudios 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Tempo & Argumento*, *8*(13), 110-140.

Arteaga, B., Camargo, S. & Franco Rosales, M. C. (2014, 8 de diciembre). *Un modelo de cognición histórica: Conceptos de primer y segundo orden.* https://es.slideshare.net/siddhartacamargo/conceptos-de-1-y-2-orden.

Pagès Blanch, J. (2012). La mirada externa. Análisis y reflexiones. En P. Latapí (coord.), *Conservación de memoria histórica: enseñanza, patrimonio y acervos antiguos.* México: Facultad de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro,

Pereyra, C. (2010). *Historia, ¿para qué?* México, D. F.: Siglo XXI Editores.

Prats Cuevas, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Principios para la enseñanza de la historia*. Mérida (Badajoz): Junta de Extremadura, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.

Suárez Suárez, M. Á. (2010). Enseñanza de la historia: viejos problemas y necesidad de un cambio [Reflexión de un alumno del Máster de Profesorado de Secundaria. Proyecto CLIO, núm. 36]. http://clio.rediris.es/n36/articulos/suarez.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programas de Estudio 2011. Historia. Guías para el maestro. Educación básica, primaria. Cuarto grado*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011c). *Programas de Estudio 2011. Historia. Guías para el maestro. Educación básica, primaria. Tercer grado*, México: SEP.

Capítulo 9

México, nuestro hogar. La enseñanza de la historia en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

Georgina Pompa Alcalá [1]

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) fue creado el 31 de agosto de 1981 por decreto presidencial, su propósito es "acreditar y certificar la educación básica para adultos y jóvenes de 15 años y más que no hayan cursado o concluido dichos estudios" (Gobierno de México, 2018).[2] Se ha caracterizado por su sistema de enseñanza abierta en la cual permite al beneficiario:

- Ingresar en cualquier momento a un ciclo educativo.
- Presentarse únicamente seis horas semanales.
- Contar con el apoyo de asesores.

Esta flexibilidad está dada con el fin de reducir la tasa de analfabetismo, impartir una educación adaptada a las necesidades de las personas, así como mejorar sus condiciones laborales y su calidad de vida (INEA, 2018).

1. Universidad Nacional Autónoma de México.
2. En el municipio de Tultepec, Estado de México, solamente cuenta con primaria y secundaria. En años posteriores, el INEA incorporará a nivel federal la preparatoria ya que es considerada parte de la educación básica.

En la mayoría de los casos, los alumnos terminan su educación básica entre un periodo de seis meses a un año, pero la duración depende de diversos factores, por ejemplo: el tiempo y la regularidad al estudio; la complejidad del módulo que están estudiando; los saberes previos que cuenta el joven o el adulto, entre otros. Por estas razones, el INEA reconoce que el beneficiario tiene que ser autónomo.

Es pertinente aclarar que el asesor no cuenta con las mismas responsabilidades de un maestro, ya que su principal trabajo es orientar y guiar a los beneficiarios que desean concluir su educación básica, y se encarga de resolver las dudas que se le presente al educando. ¿Por qué el INEA no contrata a maestros? Esto se debe a que el instituto carece de presupuesto suficiente para contratar a profesionistas, e invita a los mismos miembros de la comunidad a participar como asesores, siempre y cuando tengan su secundaria o preparatoria terminada y es más por trabajo voluntario que remunerado.

Los cursos de asesoría que imparte el INEA sugieren que los asesores tengan una comunicación constante con sus alumnos y para lograrlo es fundamental estas dos modalidades: la integración de un círculo de estudio (grupo para intercambiar ideas y compartir experiencias o conocimientos previos) y las asesorías personalizadas (sesiones individuales). De esta manera, las asignaturas que verá el educando las aplicará en la praxis y esto se debe al Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT).

El MEVyT (Muñoz, 2011, p. 154)[3] es el programa educativo del INEA con el fin de que el educando acredite uno

3. Anteriormente conocido como Modelo Educación para la Vida (MEV), fue creado en 1994. A partir de 1999 fue utilizado en algunos estados del país: Aguascalientes, Jalisco, Nuevo León, Tamaulipas, Chihuahua, Tabasco y Yucatán, pero a finales de 2000 se logró generalizar como único modelo bajo el nombre de MEVyT.

o los tres niveles: inicial (alfabetizar), intermedio (primaria) y avanzado (secundaria). Pero que también desarrolle las cuatro competencias básicas: la comunicación, el razonamiento, la búsqueda a la solución de problemas y la participación en la vida en su comunidad.

El MEVyT está estructurado en cuatro fases: 1) el reconocimiento de los saberes previos del beneficiario; 2) la búsqueda de nueva información; 3) la confrontación de los conocimientos nuevos con los previos; y 4) la reconceptualización, es decir, que el alumno interprete lo que aprendió y aplicarlo en sus actividades cotidianas (INEA, 2018).

Para lograr que el alumno concluya su educación básica, los módulos están clasificados en dos categorías:

1. *Básicos*. Están en los tres niveles: inicial, intermedio (primaria) y avanzado (secundaria). Están agrupados en tres ejes (español, matemáticas y ciencias naturales-sociales), y son seriadas.
2. *Diversificados*. Contienen temas específicos para cubrir las necesidades e intereses de los beneficiarios. Están divididos en seis ejes (trabajo, jóvenes, cultura ciudadana, familia, salud y medio ambiente), y no son seriadas.

En este caso, para acreditar la secundaria es obligatorio que el alumno estudie ocho materias básicas y cuatro diversificados. Al mismo tiempo, tiene que acudir y asistir a la plaza comunitaria más cercana de su código postal.

Las plazas comunitarias fueron creadas durante el sexenio de Vicente Fox con el fin de dar atención educativa a través de las tecnologías de la información y la comunicación, porque cada espacio cuenta con computadoras, televisión y DVD. Así, el educando trabajará en sus módulos,

ya sean impresos (libros), en línea (vía internet) o virtual (en discos) (Muñoz, 2011, p. 160).

Para ingresar a la secundaria abierta, la persona debe tener 15 años o más. Lo hacen en círculos de estudios heterogéneos, donde se reúnen personas que tienen diversos motivos para seguir estudiando, aunque la mayoría de ellos desea obtener su certificado para conseguir un mejor trabajo y así mejorar su calidad de vida.

No obstante, tanto los beneficiarios como el INEA les dan prioridad a las materias de Matemáticas y Español, y existe una falta de interés para las ciencias sociales, puesto que solamente existen dos materias en esa área, una para la primaria (*Vamos a conocernos*) y otra para la secundaria (*México, nuestro hogar*) (Muñoz, 2011, p. 155).[4]

EL INEA Y LAS CIENCIAS

Desde la creación del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), el INEA ha incorporado en una sola área y en un solo eje a las ciencias (sociales y naturales), ya que:

> [...] pretende que las personas jóvenes y adultas observen que, mediante el estudio de problemas sociales y naturales, es posible dar respuesta a situaciones de la vida diaria que tienen que ver con una mejor comprensión de las relaciones entre los individuos y los grupos sociales, la historia, la ciencia y la tecnología,

4. Sin embargo, existe una tercera materia en el área de ciencias sociales que se titula Somos mexicanos, pero se encuentra en los diversificados en el eje de cultura ciudadana y son muy pocas las personas que eligen esta materia para acreditar su primaria o secundaria; no obstante, el único sector que tiene dicho módulo como obligatorio es el que pertenece al MEVyT 10-14. El Modelo Educación para la Vida y el Trabajo 10-14 es el servicio que brinda el INEA para las niñas y los niños de entre 10 a 14 años que no pudieron concluir su primaria con el objetivo de concluirla y así tener la oportunidad de continuar su secundaria en el sistema escolarizado.

> presentes en su vida y que, de una u otra forma, determinan su futuro. (INEA, 2013, p. 244)

En pocas palabras, este eje les permitirá a los educandos y a los asesores a darse cuenta cómo funciona la sociedad en la que conviven cada día y cómo solucionar los problemas que se nos presenta en nuestra vida cotidiana.

Desde luego, gracias a las ciencias sociales, los beneficiarios tendrán presente el contexto histórico, político, geográfico y socioeconómico del país, porque así comprenderán cómo funciona el país, cuáles son los recursos que pueden aprovechar la comunidad en la que viven para su bienestar y cómo ha evolucionado la sociedad mexicana a lo largo de su historia. Para lograrlo, el educando tendrá que desarrollar sus capacidades para observar, analizar, interpretar y reflexionar su entorno social y natural (INEA, 2013, p. 245).

Como se ha mencionado antes, no sólo los educandos han demostrado un desinterés por las ciencias sociales, sino también el INEA, ya que en los últimos 20 años el MEVyT ha contado con dos módulos, uno para ciencias naturales (*Nuestro planeta, la Tierra*) y otro para ciencias sociales (*México, nuestro hogar*), ambos pertenecen a nivel avanzado y las dos materias han tenido tres actualizaciones, pero solamente nos enfocaremos en las ciencias sociales.

La primera edición del módulo *México, nuestro hogar* se realizó en el año 2000. Tres años después se realizó una segunda edición, y en 2006 se hizo una segunda edición ajustada. Sin embargo, en 2017 se ejecutó la tercera edición que todavía se sigue utilizando en sus tres modalidades: impreso, en línea y virtual. A finales de 2018, el INEA decidió que los alumnos trabajaran la materia en línea por la falta de presupuesto; aun así, la asignatura impresa de

esta última edición contiene el mismo contenido que el de la página web y ambas se centran más en la historia, ya que la Secretaría de Educación Pública –encargada de dirigir al INEA– la define como lo siguiente:

> La historia estudia el cambio y la permanencia en las experiencias humanas a lo largo del tiempo en diferentes espacios. Su objeto de estudio es la transformación de la sociedad y la experiencia humana en el tiempo. Su propósito es comprender las causas y consecuencias de las acciones del ser humano por medio del análisis de los procesos económicos, políticos, sociales y culturales que se han gestado en el tiempo y en el espacio del devenir de la humanidad. (SEP, 2017, p. 383)

No solamente los adultos y jóvenes tienen el compromiso de comprender su realidad, sino que también es necesario que el asesor esté involucrado en esa asignatura, con el fin de tener un diálogo reflexivo para mejorar sus calidades de vida a partir de las experiencias del pasado. Y para lograrlo, el INEA junto con los coordinadores de zona se encargan de realizar varios cursos para que los asesores sepan cómo planificar sus asesorías y aprovechar los materiales que tiene cada módulo. No obstante, el instituto los realiza aproximadamente cada dos meses y se enfoca en cada eje: español, matemáticas y ciencias; pero también realizan talleres bimestrales de cada módulo.

En los talleres que se realizan, la coordinación de zona envía un formador especializado en cada eje y tiene el compromiso de realizar varias actividades para que los asesores tengan una idea de cómo incentivar la participación de cada estudiante. Además, el formador explica de manera breve los temas que vienen en el módulo –en este caso, *México,*

nuestro hogar– y realiza algunos juegos didácticos para que los asesores conozcan los diferentes tipos de aprendizajes. Estos talleres tienen una duración de 10 horas semanales, repartidas en dos días consecutivos. Este límite de tiempo no permite conocer de manera clara y concisa los temas que están presentes en la materia de ciencias sociales y las actividades son muy breves; además, estos talleres están diseñados para los educandos que tienen su material impreso y no para los que lo toman en línea.

Cada vez que el instituto realice las actividades para preparar a los asesores tiene que tener en cuenta los diferentes tipos de modalidad, puesto que la dinámica con los alumnos no es la misma, ya que los beneficiarios que están trabajando en línea, en pocas ocasiones interactúan con sus compañeros del círculo de estudio, porque en cada módulo (ubicados en la página web MEVyT) existe una opción de comunicarse con personas de otros estados de la República mexicana que están estudiando el mismo módulo, y se llama "Foro".

No obstante, la mayoría de los asesores y alumnos desconocen este espacio (Foro) y no es aprovechado para resolver las dudas o compartir las experiencias con los demás sujetos que están inscritos en el módulo. Al mismo tiempo, los jóvenes o adultos que están estudiando en modalidad virtual, la mayoría de sus asesorías son más personalizadas que grupales y, por ende, existe una ausencia de compartir sus saberes previos o experiencias, pero ese vacío se soluciona a partir de la interacción dos veces o más a la semana con su asesor y que ambos realicen varias actividades para entender los temas del módulo *México, nuestro hogar*, pero ¿cuáles son los materiales y los temas que lo conforma?

México, nuestro hogar (3a edición)

En las plazas comunitarias cuentan con dicho módulo impreso, en línea o virtual. Y el módulo en formato físico contiene el siguiente material:

- *Guía del asesor*. Sirve para orientar al asesor para preparar los temas que verá el educando en el módulo.
- *Libro del adulto.* Es el material central, ya que explica los temas y cuenta con las actividades con el fin de que el alumno comprenda las ciencias sociales para entender a su comunidad y a su país.
- *Revista*. Está conformada por un conjunto de textos que complementan los temas del libro del adulto.
- *Cuaderno de trabajo.* El educando escribe sus propuestas, sugerencias y recomendaciones para mejorar las condiciones de su comunidad y de su país.
- *Cuaderno de mapas.* Contiene los mapas de los cinco continentes (América, Europa, Asia, África y Oceanía) y de la República mexicana, con el fin de que la persona conozca los estados de México y otros países.
- *Mapamundi.* Es un mapa completo, ya que ayuda al alumno a conocer los demás países.

En total, son cinco materiales que obtiene el educando para estudiar dicho material. La guía es el único texto que usa el asesor para orientar a sus beneficiarios, pero no está incluido en el módulo en línea. A pesar de su ausencia, los asesores tienen la oportunidad de adquirir el material en la página oficial del INEA, porque están digitalizados todos los módulos (básicos y diversificados) del MEVyT.

El libro del adulto tiene el propósito de facilitar "una mejor comprensión del pasado de México y entender la responsabilidad que tenemos ante los retos presentes y ante la posibilidad de proyectar un futuro mejor" (INEA, 2017, p. 2); para lograrlo es pertinente que el educando relacione sus experiencias con los acontecimientos del pasado para comprender su presente.

Asimismo, esta obra está formada por cuatro unidades que son:

- *Unidad 1. Tenemos memoria.* Se verán los acontecimientos más relevantes de México, entre 1950 a 1980, para analizar y entender los cambios que hubo durante un periodo de treinta años.
- *Unidad 2. Nuestro pasado reciente.* Conocerá los hechos que ocurrieron en la década de 1990, con el objeto de relacionarlos con la situación actual de México.
- *Unidad 3. México y el mundo.* Comprenderá el concepto de globalización para entender los intercambios y relaciones que sostiene México con otras naciones, especialmente Latinoamérica y Estados Unidos.
- *Unidad 4. El país que queremos.* Aprenderá el concepto del desarrollo sustentable para analizar y ser partícipe en la transformación de México.

El módulo realiza un recorrido histórico de la nación, desde 1950 hasta 2016, en los aspectos económicos, sociales, políticos y culturales con el fin de que el educando vea cómo el acontecer nacional e internacional influyen en su vida diaria y que a la vez tenga la oportunidad de definir

y construir el país que merecemos (Consejo de Educación para la Vida y el Trabajo, 2009).[5]

Para cumplir con el propósito general y sus objetivos específicos, la *Guía del asesor* propone al mentor que propicie la participación de los integrantes del círculo de estudio. Para lograrlo es necesario hacer preguntas de reflexión acerca de los acontecimientos que verán en el libro, relacionarlos con la vida diaria y enlazarlos a sus intereses, puesto que el INEA –y éste es otro elemento que lo caracteriza– parte de la idea de que el educando tiene conocimientos previos (INEA, 2017, p. 5).

No todas las personas que están inscritas en el instituto participan constantemente, ya que existen diversos factores que impiden que cuenten sus experiencias u opiniones debido al cansancio físico y/o mental –puesto que la mayoría trabajan y tienen poco tiempo disponible para estudiar los temas– o por el miedo de participar.

Un punto a destacar en el libro y en la revista es el énfasis del uso de imágenes, ya que logrará que el adulto o joven tengan una idea de qué va a tratar el texto o que tengan una mínima idea de cómo sucedió un acontecimiento específico del pasado. Por ejemplo, el ejercicio de la unidad 1 "México y sus símbolos patrios", tiene una ilustración del águila devorando a la serpiente con la intención de explicar el periodo de México prehispánico, incluso, invita al alumno a que reflexione "¿por qué piensa que seguimos recordando ese momento de la historia de México?". Además, esta imagen sirve para explicarle los símbolos patrios, específicamente el escudo nacional (INEA, 2017b, p. 34). No

5. Al cotejar la segunda edición (2006) con esta última (2017), nos percatamos de que la mayoría de los temas se conservaron, excepto que en la segunda reimpresión comienza en la década de 1970, y en esta última reimpresión agregaron los acontecimientos más importantes de los gobiernos de Felipe Calderón Hinojosa y de Enrique Peña Nieto.

es el único material que utilizará a lo largo de su preparación, ya que también utilizará su revista que también sirve para que el alumno tenga el interés de leer los artículos sin la necesidad de consultar los temas del libro del adulto–, el cuaderno de trabajo y el cuaderno de mapas. Asimismo, el objetivo del INEA es que los beneficiarios aprovechen sus materiales extras porque les permitirán comprender, en este caso, a las ciencias sociales.

Es indispensable que el educando aprenda y reflexione acerca de la historia del país, así que en el ejercicio "Todos somos mexicanos" se invita a pensar qué se entiende por ser mexicano y también se sugiere leer el artículo de la revista titulado "Otras raíces de nuestra cultura", ya que en ese texto se explica por qué en nuestro país existe ese mestizaje cultural desde la llegada de los españoles hasta la década de 1980 (INEA, 2017c, pp. 20-24). En pocas palabras, dicho artículo aborda la historia de la migración.

Estos ejercicios demuestran que a pesar de que el punto de partida para comprender la historia en este módulo es la década de 1950, se hace una retrospectiva general al México prehispánico y, posteriormente, al periodo colonial para comprender el mestizaje cultural de nuestra nación y lo que nos identifica como mexicanos. Surge entonces la duda: cómo logrará el asesor que el educando comprenda y, sobre todo, tenga interés acerca de la historia de su país si su tarea es guiar y fomentar la interacción de los educandos, puesto que la enseñanza del INEA se basa en el autodidactismo, es decir, que el beneficiario estudie bajo su propio ritmo, sin tener que cumplir con un horario y no contar con la presencia de un profesor.

A continuación se plantean tres propuestas ideales para cubrir la falta del conocimiento histórico. La primera sería

que el INEA hiciera más cursos de preparación en el eje de las ciencias sociales para los asesores, con el objetivo de que sus educandos entiendan los procesos históricos y que también aprendan la metodología de la investigación para que cuenten con las herramientas pertinentes para investigar y analizar los acontecimientos del pasado, utilizando diversas fuentes: libros, revistas, páginas web, fotos, películas, periódicos, entre otras. Y que cada taller tenga en cuenta las diferentes modalidades del módulo –impreso, en línea y virtual– para que conozcan y utilicen los materiales, por ejemplo: el "Foro".

La segunda propuesta es que el instituto realice un segundo módulo del eje de las ciencias sociales para complementar al primero, ya que la información es muy compacta; también es necesario que el joven o adulto estudie historia universal, a pesar de que no está presente en este módulo, pero sí en la materia "Nuestro planeta, la Tierra", que pertenece al eje de ciencias naturales (INEA, 2017d, pp. 221-230; pp. 343-347).[6] En vez de realizar un nuevo módulo sería pertinente que el INEA utilizara la materia propedéutica para el bachillerato como obligatoria, porque al revisar el temario se encuentra que primero el alumno conocerá la historia universal y en la segunda mitad aprenderá el pasado mexicano. Por lo que es necesario que el instituto actualice dicho módulo, pues la última edición concluye en el año 2006.

Como tercera y última propuesta está el que los asesores involucren a sus alumnos a ser partícipes en la historia. Esto

6. En la unidad 3 "La naturaleza y la sociedad se transforma" y en la unidad 5 "Una mirada al cielo", se explica la historia de la humanidad con el fin de entender la evolución del ser humano, y también se enfatizan los cambios que han ocurrido en Europa, sobre todo en su formación política de los territorios, después de (lo que hoy conocemos) la primera y segunda guerra mundial.

puede conseguirse por medio de las siguientes actividades: realizar un árbol genealógico y así entender su pasado personal; hacer una revista de turismo del lugar donde viven, o escenificar un periodo específico de la historia de México. Estas actividades podrían realizarse con material reciclado y así el beneficiario tendría la oportunidad de interactuar con el pasado.

CONCLUSIONES

Desde la década de 1980, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos ha tenido el compromiso de disminuir el rezago educativo y mejorar las condiciones de vida de los mexicanos con la ayuda de la coordinación de zona; las jefaturas de unidad de planeación, administración y logística; servicios educativos, de informática y acreditación; los técnicos docentes y los asesores (Muñoz, 2011, p. 156).

En estas dos últimas décadas el INEA se ha caracterizado por sus modalidades virtual y en línea, y también por el uso de las tecnologías de la información y comunicación con la finalidad de que los beneficiarios tengan la oportunidad de saber utilizar una computadora y a la vez estudiar su módulo. Como se ha mencionado anteriormente, estudiar *online* ha sido un problema, debido a que el educando no interactúa de manera constante con sus compañeros del círculo de estudio, pero la solución sería que fuese obligatorio, como parte de la evaluación del curso, el participar una vez por cada tema en el "Foro", especialmente en el eje de las ciencias.

Las ciencias –al igual que las matemáticas, la lengua y la comunicación– son esenciales para la formación académica de los jóvenes y adultos que no tuvieron la oportunidad de concluir su educación básica, porque les permitirá

comprender y reflexionar el contexto histórico, económico, geográfico y social de México y del mundo. Al mismo tiempo, les ayudará a saber cuidarse y conocer cómo proteger al medio ambiente con el fin de mejorar su calidad de vida.

Al revisar dos ejercicios del módulo *México, nuestro hogar* es interesante cómo el INEA parte de la década de 1950, puesto que fue la época de oro del cine mexicano y así atraer la atención de los adultos que están estudiando, pero al mismo tiempo, la asignatura decide regresar al periodo del México prehispánico y después comprender el mestizaje de nuestro país tras la llegada de los españoles, con la finalidad de entender la identidad de cada uno.

Asimismo, estas tres propuestas ayudarán a que el beneficiario y el asesor conozcan su pasado y reflexionen sobre su presente, puesto que la historia es un diálogo constante y esto se debe a que "empieza y termina con preguntas, lo que equivale a decir que nunca termina de verdad, sino que sólo es un proceso" (Arnold, 2000, pp. 14 y 16) con el propósito de saber y comprender los acontecimientos políticos, sociales, económicos y culturales que nos rodean en nuestro presente, o como dijo Marc Bloch en su libro *Introducción a la historia* (2012, p. 50): "[La historia] es la ciencia de los hombres en el tiempo y que tiene la necesidad de unir el estudio de los muertos con los de los vivos".

Además de estas sugerencias, se proponen –no sólo para las ciencias, sino para los demás ejes– cursos obligatorios para la comprensión lectora a sus asesores y a los educandos con el objetivo de que ambos entiendan y encuentren un significado al texto y relacionarlo a su vida diaria. Al mismo tiempo, realizar varios talleres de investigación para que cada integrante despierte su curiosidad de los temas relacionándolos con su vida cotidiana, especialmente con

su pasado; y así, asesor y alumno podrán ser partícipes y sujetos activos en este diálogo llamado historia.

BIBLIOGRAFÍA

Arnold, J. H. (2000). *Una brevísima introducción a la historia* (L. E. Pacheco, trad.). México: Océano.

Bloch, M. (2012). *Introducción a la historia* (P. González Casanova & M. Aub, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

Castro Muñoz, J. de D. (2011). *A treinta años de su creación. Semblanza de la labor del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

Consejo de Educación para la Vida y el Trabajo. (2009). Temas del módulo “México, nuestro hogar”. México: SEP. https://www.conevyt.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=307&Itemid=526

Cruz Valentín, J. & Echalaz Padilla, A. (2002). *La historia de México en el libro de texto de Ciencias Sociales de tercer año de la secundaria, que se imparte en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos* (tesis de licenciatura en Historia, Universidad Nacional Autónoma de México). https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-historia-de-mexico-en-el-libro-de-texto-de-ciencias-sociales-de-tercer-ano-de-la-secundaria-que-se-imparte-en-el-institu-129863?c=yNzG9e&d=false&q=*:*&i=9&v=1&t=search_0&as=0

Gobierno de México. (2018). INEA, ¿qué hacemos? México: Gobierno de México. https://www.gob.mx/inea/que-hacemos

INEA. (2018, 3 y 4 de mayo). Curso: Modelo Educación para la Vida y el Trabajo. Coordinación de Zona, Tultitlán.

INEA. (1981). Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/ marconormativo/D01.pdf

INEA. (2013). *Paquete para el asesor del MEVyT.* México: INEA.

INEA. (2017a). *México, nuestro hogar. Guía del asesor.* México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos,

INEA. (2017b). *México, nuestro hogar. Libro del adulto.* México: INEA.

INEA. (2017c). *México, nuestro hogar. Revista,* México: INEA.

INEA. (2017d). *Nuestro planeta, la Tierra. Libro del adulto.* México: INEA.

SEP. (2017). *Aprendizajes claves para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.

Capítulo 10

La enseñanza y aprendizaje de la historia cultural de Mesoamérica vía las nuevas herramientas digitales

Daniel Martínez González[1]

A la memoria de la maestra Carolina Espinosa Caballero

El presente capítulo tiene como objetivo general dar cuenta de la implementación de algunas de las nuevas herramientas digitales en el campo de los estudios mesoamericanos y hacer notar cómo es que los productos generados a través de estas aplicaciones informáticas pueden coadyuvar en la investigación, la reconstrucción y la enseñanza-aprendizaje de diversos aspectos culturales de las civilizaciones indígenas del México y Centroamérica antiguos. Como tales, los métodos computacionales han generado una verdadera revolución en no pocos campos del conocimiento y el saber –por ejemplo, en las ciencias sociales y las humanidades– y han demostrado también ser de gran valor y utilidad en la investigación y divulgación de la historia y la arqueología mesoamericana y a nivel mundial. Dentro de ese marco se encuentran las denominadas humanidades digitales (*digital humanities*).

En la actualidad, variados estudios y estudiosos han comenzado a valerse de las herramientas digitales para la exploración e investigación de las distintas facetas de la vida

1. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)-Peninsular. Contacto: d.martinezg@ciesas.edu.mx.

social y la reproducción hipotética de algunos objetos de la cultura material de los pueblos mesoamericanos. Proyectos de investigación recientes y/o en curso han desarrollado numerosos recursos digitales en sitios web y dispositivos móviles, los cuales permiten visualizar y apreciar de nuevas maneras a la comunidad académica y el público en general, la historia de la vida cotidiana, dónde y cómo vivía la gente, los paisajes y escenarios arquitectónicos, la escultura monumental, la escritura y la estética de las culturas prehispánicas.

En este sentido, nuevas herramientas y aplicaciones digitales han aparecido como medios disponibles en la enseñanza y difusión del conocimiento y la realidad histórica de las civilizaciones mesoamericanas, y bien pueden ser empleadas como instrumentos y materiales didácticos atractivos y vanguardistas en la práctica docente. En esta línea de pensamiento, este texto busca hacer patente la importancia de las llamadas tecnologías de la información y comunicación (TIC's) y las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC's) al momento de abordar la historia precolombina de las sociedades nativas del México antiguo entre estudiantes de secundaria y adolescentes en general, así como hacer notar algunas de las limitaciones de estos recursos en el aula con base en la experiencia docente propia.

Teniendo en cuenta dichos propósitos, la presente investigación comienza por definir de manera general el campo de estudio de las humanidades digitales, para luego dar razón de algunos estudios de caso en México y el mundo que incorporan los nuevos métodos computacionales en el estudio de las antiguas culturas de Mesoamérica. En este orden de ideas, se muestran algunos proyectos contemporáneos de investigación que se han desarrollado en torno a

diversos aspectos de estas civilizaciones amerindias, en particular de investigaciones en curso que integran el trabajo arqueológico con las tecnologías 2D y 3D, la fotogrametría digital, LiDAR (*Light Detection and Ranging*), los sistemas de información geográfica (SIG o GIS)[2] y la arqueología virtual. Prosigue una breve reflexión sobre el empleo y disponibilidad de estas tecnologías como recursos didácticos y vanguardistas en las aulas de las escuelas mexicanas y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la rica y diversa historia precolonial de los pueblos indígenas mesoamericanos, ello dentro de la coyuntura histórica y política del México actual –a casi cinco siglos de la llamada Conquista y a dos años apenas de la autonombrada Cuarta Transformación– y atendiendo a los planes de estudios y a las formas y métodos de la educación histórica de los mexicanos previstos por la pretendida nueva escuela mexicana.

En el último apartado aparecen las figuras referidas a lo largo del texto y, finalmente, la relación bibliográfica y de los recursos digitales aquí empleados y/o citados.

¿Qué son las humanidades digitales?

De acuerdo con la estudiosa de las ciencias de la información, Isabel Galina Rusell, investigadora del Instituto de Investigaciones Bibliográficas de la UNAM en la ciudad de México, las humanidades digitales pueden definirse como

2. GPI, por sus siglas en inglés Geographic Information System. Son “sistemas computarizados diseñados para adquirir, almacenar, transformar, analizar y visualizar datos de entidades del mundo real organizándolos dentro de un marco espacial” (Jiménez Badillo, 2013, p. 71). En este tipo de software (QGIS de acceso abierto o ArcGIS bajo licencia) “las entidades de interés inscritas en un SIG son definidas tanto por sus características no-espaciales (e.g. peso, color, textura, estilo, materia prima, cronología, etcétera), como por el lugar que ocupan en el área de referencia, es decir, por su ubicación. Por ello, se dice que el rasgo característico de los SIG es su capacidad para procesar simultáneamente esos dos tipos de datos, en otras palabras, su habilidad para gestionar información geo-referenciada” (p. 71).

aquellas aplicaciones y/o usos del cómputo en el quehacer humanístico, "nuevo campo interdisciplinario que busca entender el impacto y la relación de las tecnologías de cómputo [en las tareas] de los investigadores en Humanidades" (2011, p. 3). Surgieron a mediados del siglo pasado en Italia, con el proyecto pionero intitulado "Índice Thomasticus", el cual tenía como objetivo "elaborar un índice de concordancias de las obras completas de Santo Tomás de Aquino y autores relacionados" (p. 30). El campo de las humanidades digitales se ha estado volviendo "cada vez más importante en el ámbito académico internacional y ofrece nuevas y emocionantes posibilidades para el desarrollo de la investigación y la enseñanza en las humanidades" (p. 3), las ciencias sociales y las ciencias de la naturaleza. Aunque a decir de la misma autora:

> En México, pese a su importancia, el impacto del cómputo en el quehacer académico humanístico ha sido un área relativamente desatendida [y habría que] trabajar [urgentemente] para subsanar esta situación e impulsar las Humanidades Digitales como un área de investigación reconocida y prioritaria. (Galina Rusell, 2011, pp. 5-6)

En diferentes departamentos e institutos de la UNAM, por ejemplo, se han desarrollado proyectos destacados como el Diccionario de Abreviaturas Novohispanas Ak'ab Ts'ib (IIFL/UNAM, 2013) y/o el micrositio de investigación Compendio Enciclopédico Náhuatl (CEN, 2016), los cuales ofrecen una amplia colección de documentos históricos digitalizados y una serie rica de herramientas computacionales sobre la braquigrafía en la ingente producción historiográfica novohispana y/o el rico corpus filológico náhuatl, respectivamente.

Asimismo, los tres proyectos mencionados "constituye[n] una valiosa herramienta en investigaciones" lingüísticas, históricas e historiográficas de diversas naturalezas y conforman el hito o punto de referencia en la exploración e indagación humanística digital en México. Al mismo tiempo, los propósitos perseguidos por los estudios de este tipo (inexorablemente multidisciplinarios) están señalados por los objetivos generales de las humanidades digitales que, según la misma Galina Russell (2011, p. 3), podemos agrupar, *grosso modo*, en:

a) La creación de bases de datos con recursos digitales relevantes para las humanidades, en donde se incluyen la captura, estructuración, documentación, preservación y diseminación de los datos y la información.
b) El desarrollo de metodologías que permitan generar nuevos elementos derivados o interrelacionados de la información y los datos.
c) La generación de investigación y el conocimiento para incrementar nuestra comprensión en las humanidades, las ciencias y disciplinas sociales y/o antropológicas.

Dado que en los estudios humanísticos y sociohistóricos "las fuentes de información primaria son [ciertamente] vastas y heterogéneas", la aplicación de las humanidades digitales y las herramientas digitales en estos campos del conocimiento puede acarrear grandes cambios en la concepción de los objetos y sujetos de estudio, así como "implicaciones y consecuencias para la investigación" que apenas comienzan a entreverse o reconocerse. Sin duda, "los avances de la ciencia y de la tecnología abren nuevas posibilidades para la [...]

investigación antropológica" (Kriscautzky Laxague, 2019, p. 3), social y humana, y permiten apreciar "nuevas perspectivas al conocimiento en las disciplinas humanísticas" (Galina Russell, 2011, p. 8).

La integración de humanidades digitales y herramientas digitales en el campo de los estudios mesoamericanos

La incorporación y/o aplicación de las modernas herramientas digitales a los estudios científicos contemporáneos desde las humanidades digitales, son en definitiva los que están revolucionando la investigación y el conocimiento de las civilizaciones mesoamericanas y la arqueología mundial en general. La utilización de "mejores marcos interpretativos" e importantes avances en la tecnología y las "técnicas que permiten recuperar, registrar y analizar una cada vez más amplia variedad de datos asociados a la cultura material del pasado" (Noriega de Autrey, 2013, p. 38), han venido a modificar muchos de los paradigmas añejamente establecidos en la americanística precolombina, así como también han provocado la reformulación de algunos de los modelos e hipótesis ampliamente aceptados entre la comunidad académica ocupada del estudio de las sociedades indígenas de la América media.

En este sentido, la transformación en años recientes de la práctica arqueológica de *lo mesoamericano* han venido refinando "los fundamentos tras nuestro conocimiento de las antiguas culturas mexicanas" y centroamericanas y "ha ampliado significativamente nuestra visión del desarrollo cultural en la época prehispánica" (Noriega de Autrey, 2013, p. 39). De esta suerte, el trabajo arqueológico de las civilizaciones

mesoamericanas de nuestros días, el cual se nutre de las exploraciones y las investigaciones realizadas durante poco más de dos siglos,[3] ha producido un nuevo caudal de datos e indicadores sobre los pueblos nativos de dicha área cultural y ha arrojado luz sobre rasgos de la vida cotidiana y/o sociocultural de las culturas precolombinas "poco atendidos o incluso insospechados" (Noriega de Autrey, 2013, p. 38).

Por ejemplo, uno de los hallazgos recientes que han revolucionado la arqueología maya y nuestra comprensión de esta civilización milenaria es el descubrimiento de varios asentamientos desconocidos, así como miles de estructuras arquitectónicas, obras de ingeniería y grandes áreas agrícolas que nos hablan de una cultura en apogeo mucho más compleja y con una población más numerosa de lo que se creía hasta ahora. La revelación de estos impresionantes indicadores arqueológicos han sido posible gracias a la aplicación de la tecnología LiDAR (*Light Detection and Ranging*) [4] mediante

3. Si bien el origen del atractivo y la fascinación por las civilizaciones mesoamericanas puede rastrearse desde el momento mismo del contacto entre el mundo europeo y los pueblos amerindios, es posible localizar el interés precientífico moderno por estas sociedades indígenas, así como por su historia y cultura, hacia la segunda mitad del siglo XVIII, época en la cual fueron descubiertas las enigmáticas y esplendidas ruinas del sitio maya de Palenque (ca. 1750-1770), y exhumadas en 1790 las monumentales esculturas pétreas de origen mexica conocidas como la piedra de Tízoc, la Coatlicue y la piedra del Sol, estudiadas estas últimas dos por el polígrafo novohispano Antonio de León y Gama en su obra Descripción histórica y cronológica de las dos piedras, aparecida hacia 1792 (Bernal, 1992, pp. 62-89).

4. "Técnica de teledetección óptica que utiliza la luz de láser para obtener una muestra densa de la superficie de la Tierra produciendo mediciones exactas [de las coordenadas] x, y y z… Los componentes de hardware principales de un sistema Lidar incluyen un vehículo de recolección (avión, helicóptero, vehículo y trípode), sistema de escáner láser, GPS (Sistema de posicionamiento global) e INS (sistema de navegación por inercia [el cual] mide la rotación, inclinación y encabezamiento del sistema Lidar. Lidar es un sensor óptico activo que transmite rayos láser hacia un objetivo mientras se mueve a través de rutas de topografía específicas. El reflejo del láser del objetivo lo detectan y analizan los receptores en el sensor Lidar. Estos receptores registran el tiempo preciso desde que el pulso láser dejó el sistema hasta cuando regresó para calcular la distancia límite entre el sensor y el objetivo. Combinado con la información posicional (GPS e INS), estas medidas de distancia se transforman en medidas de puntos tridimensionales reales del objetivo reflector en el espacio del objeto. Los datos de punto se procesan posteriormente después de que la recopilación de datos Lidar se reconocen dentro de las coordenadas x,y,z, georreferenciadas con alta precisión al analizar el rango de tiempo láser, ángulo de escaneo láser, posición del GPS e información del INS". (ArcMap, 2019).

la cual se han creado mapas más sofisticados de un área poco mayor a los 2000 km^2 del norte de Guatemala, en donde se han develado grandes centros urbanos y ceremoniales como El Palmar y Witzna, por ejemplo, los cuales nos hablan del esplendor de una civilización perfectamente adaptada al medio selvático de Centroamérica y el sureste de México (Clynes, 2018).

A continuación se incluyen cinco proyectos que dan cuenta de la incorporación y aplicación de nuevas herramientas digitales y/o computacionales en el estudio de la cultura visual de los olmecas arqueológicos, los monumento pétreos y las inscripciones jeroglíficas mayas del periodo clásico, así como la reconstrucción virtual del ambiente natural y el paisaje arquitectónico de algunas de las más grandes ciudades de Mesoamérica, como Monte Albán, Teotihuacán y México-Tenochtitlán, así como algunos de los sitios arqueológicos mayas más sofisticados como Palenque en Chiapas y/o Quiriguá en Guatemala. Sirvan, pues, estos proyectos como una muestra más que representativa del impacto de las humanidades digitales en los estudios mesoamericanos, así como del alcance de los nuevos métodos digitales para el estudio y reconstrucción del desarrollo cultural y material de los pueblos prehispánicos.

THE MESOAMERICAN CORPUS OF FORMATIVE PERIOD ART AND WRITING / EL CORPUS MESOAMERICANO DEL ARTE Y ESCRITURA DEL PERIODO FORMATIVO

El proyecto *The Mesoamerican Corpus of Formative Period Art and Writing* ha sido desarrollado desde los años de la década pasada al día de hoy por Joshua D. Englehardt

(investigador en el Centro de Estudios Arqueológicos del Colmich) y Michael D. Carrasco y su equipo (Florida State University), quienes han aplicado nuevas técnicas digitales de visualización a los monumentos inscritos y otros objetos artísticos olmecas resguardados en el Parque-Museo La Venta y el Museo Regional de Antropología Carlos Pellicer Cámara (ambos en Villahermosa, Tabasco) y el Museo de Antropología de Xalapa (MAX), labor de la que se han obtenido mejores dibujos, representaciones y "visualizaciones superiores" de casi 70 esculturas y otros objetos arqueológicos, "las cuales destacan detalles con más resolución en la superficie" de éstos (Berkley et al., 2015).

Este importante proyecto se debe:

> [al deseo de] superar la presentación de ensayos y datos visuales estáticos sobre el arte y la escritura del periodo Formativo de Mesoamérica para dar paso a la búsqueda y visualización dinámica y la investigación de una amplia gama de información visual, arqueológica y conceptual. (Berkley et al., 2015)

Como objetivos se encuentran el "crear recursos digitales sobre el arte y la escritura del […] formativo que faciliten la investigación acerca del surgimiento de la escritura en el Nuevo Mundo" (Englehardt & Carrasco, 2017, p. 4) y desarrollar una aplicación para dispositivos móviles y un sitio web, los cuales permitan observar de nuevas maneras el corpus de las inscripciones olmecas a la comunidad académica y al público en general (véase, en anexo, la figura 1).

Aunque estas herramientas todavía están bajo desarrollo, los investigadores en gabinete o campo y todo aquel interesado pueden acceder mediante una pantalla de inicio donde se concentran tres vistas principales del monumento, escultura

o pieza en cuestión, como objeto portador de iconografía y/o escritura, y de acuerdo con el contexto arqueológico donde fue hallado (si es que se cuenta con esta información).[5] En la figura 1 se aprecia la vista general de una hacha inscrita olmeca, así como tres apartados en los que pueden visualizarse: a) una imagen en alta resolución del objeto, información sobre éste y opciones adicionales; b) una lista de motivos iconográficos y elementos de escritura encontrados en la base de datos; y c) un mapa interactivo que muestra la ubicación precisa al interior del sitio arqueológico en donde fue hallado el ítem (Berkley et al., 2015).

Con base en el aprovechamiento de estas herramientas digitales y el seguimiento de este tipo de actividades interactivas en el campo de la glífica y el arte olmeca arqueológico, los investigadores involucrados esperan que a su vez y mediante los recursos digitales diseñados se difundan los *corpora* o repertorios documentales de las inscripciones olmecas conocidas, a la vez que se fomentan nuevas vías de búsqueda y manipulación activa de los datos visuales y los materiales arqueológicos de la cultura olmeca del formativo tardío, una de las civilizaciones más antiguas en América (Carrasco et al., 2016, p. 6).

5. Hay que recordar que en la mayor parte de las piezas y monumentos olmecas que exhiben signos y/o textos inscritos se desconoce el contexto arqueológico primario (Benson, 2008, p. 285), inconveniente que ha generado una falta de consenso entre los olmequistas y los arqueólogos sobre el fechamiento y la cronología de las esculturas y la lapidaria (Clewlow, 1974; Milbrath, 1979), además de que ha dado lugar a la "escasez de documentación de materiales disponibles y su relativa inaccesibilidad" (Englehardt & Carrasco, 2017, p. 4).

TEXTDATENBANK UND WÖRTERBUCH DES KLASSISCHEN MAYA / BASE DE DATOS DE TEXTOS Y DICCIONARIO DEL MAYA CLÁSICO

Una de las temáticas que actualmente se están investigando en el campo de la escritura maya es la respectiva a los aspectos técnicos y los procesos involucrados en la manufacturación de los monumentos y sus textos glíficos, área de estudio dentro de la cual se incluirían cuestiones tan interesantes como las circunstancias de la concepción y realización de éstos, el tiempo de duración aproximado y el plan de acción envuelto en la creación de los diversos tipos de inscripciones jeroglíficas y los programas iconográficos y arquitectónicos asociados, el tratamiento de las superficies empleadas para escribir, las formas del tallado y/o pintado de los glifos, los modos y las maneras de escribir, entre otros importantes asuntos.

Dado que el "soporte mejor atestiguado de la producción escrita entre los mayas clásicos es la piedra" (Vega Villalobos, 2017, pp. 15-16) es indispensable que este tipo de trabajo con los monumentos y sus inscripciones parta del conocimiento de la industria, la tecnología y la producción lítica en el Viejo Mundo, y del trabajo en particular de las piedras en Mesoamérica y el área maya, toda vez que al día de hoy "el proceso real del grabado y/o inscripción de los monumentos permanece opaco y todavía poco estudiado" (Houston, 2011, p. 23).[6] Aunque se tiene noticia de la secuencia operativa mediante la cual los mayas de las tierras bajas elaboraban sus inscripciones pétreas, aun se cuenta con una visión muy general del proceso, y ciertamente quedan lagunas e interrogantes acerca de la sucesión de las

6. Traducción propia.

varias tareas que deben haber estado implicadas en la creación y la erección de las estelas y otras formas escultóricas inscritas dentro del paisaje arquitectónico de los templos y palacios de las ciudades-Estado mayas.

En estas circunstancias es útil recurrir al trabajo de digitalización y documentación en 3D de los monumentos mayas con inscripciones, trabajo que se ha venido realizando en años recientes (Gronemeyer et al., 2015; Tokovinine & Fash, 2008; Tokovinine, 2013). Las aplicaciones y herramientas digitales –que se ubican dentro de los métodos modernos de medición de las piezas y los objetos tridimensionales del patrimonio arqueológico– resaltan partes esculpidas en la superficie de la roca y pueden detectar incluso irregularidades más finas y pequeñas y "detalles que de otro modo escaparían incluso al ojo de un investigador experimentado" (Prager et al., 2019, p. 11).

Mediante el uso de escáneres móviles de corto alcance y técnicas industriales de medición topométrica (véase la figura 2), las esculturas pétreas y otros objetos portadores de imágenes e inscripciones son documentados con una precisión tal que posibilitan nuevas visualizaciones de los monumentos y sus textos jeroglíficos y permiten medir con alta precisión los detalles y las características más pequeñas en la superficie, reconstruir partes erosionadas y/o perdidas de las esculturas y hacer lecturas de "textos que de otra manera resultarían ilegibles" (Prager et al., 2019, p. 11) (véanse las figuras 3 y 4). Dado que la digitalización en 3D ofrece "el más alto grado de resolución y precisión" de entre los métodos actuales de registro y medición óptica de los monumentos y las inscripciones mayas, el trabajo contemporáneo de documentación fiel y exacta del corpus jeroglífico habrá de utilizar, en la medida de lo posible, ésta

y otras tecnologías modernas ya disponibles dentro de las humanidades digitales (Prager et al., 2019).

Con base en el análisis y la observación atenta de la textura, la topografía y la paleta cromática de las inscripciones mayas, dimensiones de las esculturas monumentales que no se habían documentado del todo hasta ahora, es posible que en un futuro cercano se llegue a conocer con cierto detalle el aspecto original de los monumentos tallados y pintados,[7] así como la sucesión de los procesos técnicos involucrados en la ejecución de las esculturas pétreas y los textos jeroglíficos, a la vez que se hacen visibles el proceso mecánico del tallado de los glifos y las imágenes, además del ingenio y las opciones del artesano como escultor/pintor de monumentos pétreos, así como también los conocimientos, las habilidades y las limitantes técnicas que pudieron haber sido plasmados por el artesano al tallar y pintar las inscripciones y las esculturas monumentales.

Atendiendo a estas consideraciones y apoyada en la cadena operativa de los objetos inscritos como herramienta teórica y metodológica y la documentación digital de los monumentos llevadas a cabo por proyectos como el *Textdatenbank und Wörterbuch des Klassischen Maya* (Base de datos de textos y diccionario del maya clásico) de la Universidad de Bonn, en Alemania (Gronemeyer et al., 2015; Grube et al., 2016; 2017), este tipo de epigrafía maya "técnica" y/o "tecnológica" será capaz de aclarar en algo las alternativas y disyuntivas de los individuos implicados en la comisión y elaboración de las inscripciones jeroglíficas,

7. Como se sabe, en algunos monumentos como el panel 1 de La Corona o el panel de estuco del Templo XIX en Palenque se han encontrado restos de policromía, lo cual parece indicar que muy posiblemente toda la gama de esculturas pétreas y también el estuco adosado a la arquitectura eran pintados de acuerdo con un esquema de tonalidades simbólicamente definido por el pensamiento religioso y la cultura visual de los mayas antiguos (Coe & Kerr, 1997, p. 135).

así como coadyuvar a la identificación de los implementos para escribir y pintar, además de abrir nuevos horizontes respecto a las formas de escribir y a las soluciones gráficas implementadas por los escultores y escribas de los glifos mayas.

MAYA ARCH3D

Otros proyectos interdisciplinarios que integran el trabajo arqueológico con los nuevos métodos computacionales y/o digitales como las tecnologías 3D, la fotogrametría[8] y los sistemas de información geográfica pueden consultarse en la página web del proyecto Maya Arch3D, que han "construido un entorno virtual de investigación para la documentación y el análisis de sitios arqueológicos complejos" mediante "un SIG 3D basado en la web, que es capaz de integrar modelos 3D de ciudades, paisajes y objetos con datos arqueológicos asociados y georreferenciados" (Federal Ministry of Education and Research, s.f.) (véase la figura 5).

EXPLORA EL MUNDO DE LOS MAYAS. UN VIAJE AL PASADO A TRAVÉS DE ARTE ANTIGUO Y TECNOLOGÍA DIGITAL

En este orden de ideas habría que mencionar el importante proyecto de conservación del patrimonio arqueológico maya llevado a cabo por el Museo Británico en colaboración con Google Arts & Culture, quienes han digitalizado casi 500 réplicas en papel y yeso de esculturas

8. "El objetivo fundamental de un sistema fotogramétrico, cualquiera que sea la metodología empleada para su construcción, es la obtención de información espacial de objetos a partir de imágenes de los mismos, en el caso de los Sistemas Fotogramétricos Digitales, a partir de imágenes en formato digital" (Reyes Pizano, 2014).

e inscripciones de sitios como Palenque y Yaxchilán, por ejemplo, así como cientos de fotografías de la colección formada por el arqueólogo inglés A. P. Maudslay durante su estancia en las selvas del sureste mesoamericano (1881-1890), lo que ha permitido la creación de un hermoso sitio web en el cual pueden examinarse reproducciones digitales y modelos en 3D de diversos monumentos jeroglíficos y observar el proceso de reconstrucción virtual de los moldes y las fotografías de las esculturas, las inscripciones y otros objetos pétreos mayas (véase figura 6).

Asimismo, en esta estupenda página se despliegan una serie de menús y herramientas en los cuales puede explorarse el mundo maya desde la antigüedad hasta nuestros días a través de interrogantes, recorridos y temas diversos en los que se encuentran: "¿Quiénes son los mayas?", "Así conservan y reinventan los mayas su cultura", "La vida en la antigüedad", "Un impulso a la conservación", "¿Qué se encontraron los exploradores del siglo XIX?", "La conservación en la actualidad", "Descubre Palenque con tus propios ojos", entre otros. De igual manera pueden visualizarse modelos 3D de objetos y obras de arte maya antiguo, así como videos y vistas *street view* del paisaje natural y sagrado de sitios como el célebre Palenque, enclavado en el bello (y rebelde) estado mexicano de Chiapas, o Chichén Itzá en la península de Yucatán (véase la figura 7).

Sin duda, es este un sitio maravilloso para todos los admiradores y entusiastas de la cultura maya, así como también para todos los apasionados de la investigación de esta civilización indígena de las selvas mexicanas y centroamericanas. La cantidad de información interdisciplinaria y saberes ancestrales que se concentran en esta página *web* es simplemente impresionante, resultado tanto de la labor

fotográfica y otros métodos de registro (dibujos, calcas, *rubbing*) de los viajeros, exploradores y arqueólogos de los últimos dos siglos, así como del empleo en conjunto de las nuevas técnicas digitales (RTI, fotogrametría, 3D, termografía digital) para la redocumentación actualizada de los monumentos inscritos, las esculturas pétreas, la pintura mural, la cerámica y las ciudades, edificios y templos del universo maya precolombino, mundo deslumbrante que bien vale la pena descubrir a través de esta vía digital.

TLAMACHQUI

El último proyecto del que quisiera hacer mención en este breve ensayo es Tlamachqui, plataforma mexicana de arqueología virtual que a través del uso de técnicas de última generación han reconstruido el paisaje sagrado, arquitectónico y urbano de ciudades como Monte Albán, Oax.; Teotihuacán, Edomex.; Palenque, Chis.; Tajín, Ver.; México-Tenochtitlán y Tlatelolco, CDMX; entre algunas otras. Los objetivos de este proyecto son "rectificar los levantamientos topográficos y las mediciones" de estas urbes prehispánicas, "encontrar su posición geográfica [y] demostrar la imponente imagen que tenían éstas al estar en su momento de apogeo" (Monsiváis, 2013, pp. 159-160).

Con base en "información recabada a lo largo de años de investigación [e] hipótesis surgidas por distintos profesionales" (Monsiváis, 2013, pp. 159-160), Tlamachqui ha logrado reconstruir el aspecto de los edificios y las estructuras arquitectónicas de seis ciudades mesoamericanas intentando acercarse a las formas en las que pudieron haberse visto los palacios y templos de éstas con sus acabados estucados y sus pinturas relucientes o bañados por los rayos del

sol y/o la luz de la luna (Monsiváis, 2013, p. 159). "Estas imágenes podrían mostrarnos por primera vez una ciudad viva detrás de las piedras desnudas" y ciertamente son de gran utilidad y aprovechamiento en la ilustración del panorama urbano y la vida cotidiana en Mesoamérica, toda vez que permiten observar el escenario palaciego o doméstico del contexto sociohistórico de los pueblos mesoamericanos, posibilitando un aporte didáctico único sobre cada uno de los sitios arqueológicos emblemáticos reconstruidos (Monsiváis, 2013, p. 159).

Para el caso de Tajín, ciudad totonaca ubicada en el actual municipio veracruzano de Papantla de Olarte:

> Hoy en día ya se cuenta con un escaneo 3D de toda la ciudad [...] con lo cual nos ha mostrado ser mucho más importante de lo que se había pensado, gracias a estas nuevas técnicas de reconocimiento y documentación se encontró un edificio mucho más grande que el actual icono conocido. (Monsiváis, 2013, p. 161)

Esto es la llamada "Pirámide de los nichos", la estructura más conocida del sitio y la cual se encuentra entre los mejores ejemplos de la arquitectura mesoamericana

A pesar del esfuerzo de proyectos mexicanos como éste, aún es necesario realizar más reconstrucciones virtuales de numerosas estructuras y conjuntos arquitectónicos que iluminen aspectos del urbanismo y la población (Hirth, 2013), así como de espacios domésticos que nos hablen de dónde y cómo vivía la gente en el México antiguo (Monsiváis, 2013, p. 164).

> La labor [de] Tlamachqui ha sido intentar tener la mayor información posible de los distintos arqueólogos

> que han intervenido el sitio [en cuestión] y quienes han hecho investigaciones más exhaustivas para poder interpretar con mayor realismo el pasado que pudo haber sido, creando imágenes que llevarán al espectador a más que conocer de la historia, a entenderla. (Manzanilla, 2013, p. 164)

REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Ahora bien, después de esta muestra de algunos cuantos de los variados proyectos contemporáneos que se han desarrollado a través de las *herramientas digitales* en torno a diversos aspectos de las civilizaciones mesoamericanas, mencionemos sólo algunas de las varias implicaciones en la práctica educativa que acarrea el empleo, la disponibilidad y el manejo adecuado de estas (y otras) tecnologías en las aulas mexicanas y señalemos también algunas de las limitaciones y cortapisas de estos recursos didácticos digitales que en mi experiencia como docente de Historia de México han surgido entre los estudiantes de tercer año de educación secundaria de la zona oriente de la Ciudad de México.

En primer lugar, advertir, como bien lo ha hecho ya la investigadora educativa Marina Kriscautzky Laxague (2019, p. 9), que "la formación en el uso de tecnología no puede, o mejor dicho no debe, estar disociada de los procesos de formación docente en los diferentes campos disciplinares". No se trata únicamente de integrar –de buena o mala manera– las TIC's y/o las TAC's a las clases de español, matemáticas, geografía o historia, pues la "formación puramente técnica o instrumental no es suficiente" (p. 7)—, sino de transformar epistemológicamente la práctica y el ejercicio docente, "se trata de que los profesores se apropien de la tecnología

como herramienta para enseñar" las más diversas disciplinas y "estar al tanto de nuevas herramientas y experiencias exitosas de otros colegas" (p. 5) de los más variados campos del conocimiento

Por supuesto, el uso de las herramientas digitales y la forma en que empleamos las tecnologías no son de ninguna manera inocuas, reflejan nuestra concepción misma del aprendizaje y la enseñanza. "Las herramientas pueden ser las mismas, la diferencia está en cómo las utilizamos: se puede usar TIC's y TAC's, pero continuar con un enfoque de la enseñanza [y el aprendizaje] basado en la transmisión de información" (Kriscautzky Laxague, 2019, p. 6). En este sentido, es positivo reformular –a la luz de los paradigmas educativos vigentes y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación– nuestros métodos tradicionales de enseñar y necesariamente también los de aprender, organizar, sintetizar, procesar y socializar lo aprendido (p. 3), y con base en estas reflexiones intentar transformar nuestros discursos educativo, pedagógico y didáctico, a la par de modificar en algo nuestras estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea de pensamiento, tanto los proyectos digitales de investigación y difusión de las ciencias como las nuevas plataformas educativas pueden coadyuvar a la generación de ambientes de aprendizaje y enseñanza alternativos mucho más dinámicos y atractivos "que nos permitan comunicarnos, acceder a la información y realizar múltiples intercambios con otras personas" (Kriscautzky Laxague, 2019, p. 6).

> Para que esto suceda se necesitan profesores capaces de comprender para qué sirven las TIC´s [y TAC´s] y de diseñar actividades de aprendizaje donde los estudiantes puedan desarrollar las habilidades digitales que requieren para mejorar su desempeño académico.

> Este es el eje transversal que nos toca a todos los docentes, independientemente de la asignatura que impartamos. ((Kriscautzky Laxague, 2019, p. 4)

Aunque entre las recomendaciones para la mejora de la educación dictadas por organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE se encuentra "la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación" y la "aplicación de métodos pedagógicos que aumenten la eficiencia de la experiencia de aprendizaje" (Espinosa Caballero, 2019, p. 4), y pese a que nuestro país ha acatado –que no cumplido– muchas de estas políticas educativas desde la consolidación del modelo neoliberal en México, lo cierto es que en la mayoría de las escuelas mexicanas de educación básica, y en gran parte también del profesorado de este nivel educativo, la comprensión e inclusión de estas herramientas es prácticamente nula.

Sin perder de vista que cuatro de cada diez escuelas en México son multigrado, es decir, existen alumnos de grados y edades disímiles atendidos por un solo profesor, y sin soslayar el lacerante hecho de que no pocas escuelas de nuestro país se encuentran en un galerón y/o a la sombra de un árbol (Gil Antón, 2019), la inclusión de este tipo de tecnologías y métodos didácticos en la enseñanza del conocimiento histórico entre nuestros estudiantes se antoja –por decir lo menos– una tanto lejana.

En mi recorrido como profesor en algunas escuelas y centros educativos del oriente de la Ciudad de México y su zona conurbada (Iztapalapa, Tláhuac, Nezahualcóyotl), me he topado con circunstancias varias que han obstaculizado la integración de las TIC's y las TAC´s al momento de abordar la historia antigua de las civilizaciones mesoamericanas.

Lo primero es que la infraestructura informática y/o computacional de muchas de las escuelas no es adecuada, tanto en términos de *hardware* y *software* como de conexión a Internet, elementos indispensables sin los cuales es imposible "correr" cualquier programa y/o plataforma *online*. Ante tal situación, se optó por implementar la instalación de las aplicaciones digitales y la visita de los sitios web aquí mencionados, en los dispositivos móviles de los estudiantes, pero se vio que no todos contaban con un teléfono inteligente, tableta o computadora personal desde donde poder acceder a los recursos y contenidos en línea, y también que, en caso de que existiese una red wifi, no se le permite la conexión al estudiantado, entonces ¿dónde está el supuesto derecho constitucional al acceso a internet "para todas las mexicanas y mexicanos"?

De esta suerte puede verse que este tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje a través de las nuevas herramientas digitales requiere de una restructuración de la infraestructura educativa en el país, así como de la transformación de los paradigmas educativos, pedagógicos y didácticos en el área de las llamadas ciencias sociales y/o humanas, el deseado cambio de la estructura anquilosada de los planes de estudio de educación básica y el mejoramiento de las capacidades del profesorado. Cuestiones que, por otra parte, se han dejado de lado en la reforma educativa de la llamada Cuarta Transformación de México, encabezada por el gobierno en turno, que a pesar de propugnar por la inclusión de materias como civismo, cultura, historia, tecnología e innovación, y de todas sus buenas intenciones (Gil Antón, 2018), ha mantenido en gran parte la estructura de la enseñanza-aprendizaje tradicional de la historia de México de

los programas y planes de estudio de la reforma "peñista" anterior.

Transcurrido ya medio milenio del denominado "descubrimiento de América" por el mundo occidental, y a casi cinco siglos de la llamada "conquista de México" por parte de la Corona española del siglo XVI, en el país se vive un momento histórico único y no pocos pueblos y comunidades tradicionales y otros sectores de la sociedad mexicana están volteando la mirada a uno de los procesos fundadores de mayor trascendencia en la historia del pueblo mexicano. Esta coyuntura debe ser aprovechada por quienes nos dedicamos a la difusión y enseñanza-aprendizaje del conocimiento histórico y antropológico de las civilizaciones del México antiguo, para proyectar –con base en el conocimiento actual y a través de las nuevas tecnologías– una imagen mucho más completa y viva de la realidad cultural de los pueblos mesoamericanos.

REFERENCIAS

ArcMap. (2019). ¿Qué son los datos LIDAR? https://desktop.arcgis.com/es/arcmap/10.3/manage-data/las-dataset/what-is-lidar-data-.htm

Benson, E. P. (2008). La iconografía olmeca. En M. T. Uriarte & R. González Lauck, *Olmeca: balance y perspectivas. Memoria de la primera mesa redonda* (pp. 265-286). México: UNAM/Conaculta/INAH/Fundación Arqueológica del Nuevo Mundo.

Berkley, C. J., Slice, D. E., Carrasco, M & Englehardt, J. (2015). The Mesoamerican Corpus of Formative Period Art and Writing. https://www.sc.fsu.edu/images/stories/xpo/2015/cameron-berkley2015.pdf

Bernal, I. (1992). *Historia de la arqueología en México.* México: Porrúa.

Carrasco, M. D., Englehardt, J. D. & Slice, D. E. (2016). The Mesoamerican Corpus of Formative Period Art and Writing. https://hcommons.org/deposits/item/hc:12311/

Clewlow, C. W. Jr., (1974). *A Stylistic and Chronological Study of Olmec Monumental Sculpture*. Contributions of the University of California Archaeological Research Facility No. 19. Berkeley: Department of Anthropology, University of California.

Clynes, T. (2018, 1 de febrero). Laser Scans Reveal Maya "Megalopolis" Below Guatemalan Jungle. *National Geographic*. https://www.nationalgeographic.com/news/2018/02/maya-laser-lidar-guatemala-pacunam/, última vista marzo 27 de 2020.

Coe, M. D. & Kerr, J. (1997). *The Art of the Maya Scribe*. London: Thames & Hudson.

Englehardt, J. D. & Carrasco, M. D. (2017). Representación y realidad: el objeto arqueológico en la era de reproducibilidad digital. *Revista Digital Universitaria*, *18*(1), 2-15. http://www.revista.unam.mx/vol.18/num1/art07/, última vista marzo 27 de 2020.

Espinosa Caballero, C. (s.f.). Propuestas educativas a la sombra de las políticas neoliberales. *Revista Nota al Pie*. Recuperado el 28 de marzo de 2020, de https://notaalpie.izt.uam.mx/index.php/nota_al_pie/issue/view/1

Federal Ministry of Education and Research. (s.f.) *Maya Arch3D*. Recuperado el 27 de marzo de 2020, de http://www.mayaarch3d.org/language/es/proyectos-relacionados

Galina Russell, I. ¿Qué son las Humanidades Digitales? *Revista Digital Universitaria*, 12(7), 3-10. http://www.revista.unam.mx/vol.12/num7/art68/

Gil Antón, M. (2018, 15 de diciembre). Las reformas educativas de 2012 y 2018: alto contraste. *El Universal*. https://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/las-reformas-educativas-de-2012-y-2018-alto-contraste

Gil Antón, M. (2004, mayo-agosto). ¿Ciencias duras y ciencias blandas? Una falsa dicotomía, *Contaduría y administración*, *213*, 151-164.

Gil Antón, M. (2019, 27 de agosto). *El Chamuco TV* (3ª Temporada Capítulo 15) [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=UNzn03kzyD8

Google Arts & Culture & The British Museum. (s.f.). *Explora el mundo de los mayas. Un viaje al pasado a través de arte antiguo y tecnología digital.* Recuperado el 27 de marzo de 2020, de https://artsandculture.google.com/project/british-museum-s-maya

Gronemeyer, S., Prager, C. & Wagner, E. (2015). 3D Scans of Maya Hieroglyphic Inscriptions. En H. Neuroth et al. (eds.). *Text Grid: Von der Community-für die Community: Eine Virtuelle Forschungsumgebung für die* Geisteswissenschaften (pp. 105-125). Glückstadt: Werner Hülsbusch.

Grube N., Prager, C., Diederichs, K., Gronemeyer, S., Wagner, E., Brodun, M. & Diehr, F. (2016). Text Database and Dictionary of Classic Mayan: Annual Report for 2015. *Textdatenbank und Wörterbuch des Klassischen Maya, Project Report 3*, 1-34.

Grube N., Prager, C., Diederichs, K., Gronemeyer, S., Wagner, E., Brodun, M. & Diehr, F. (2017). Text Database and Dictionary of Classic Mayan: Milestone Report 2014-2016. *Textdatenbank und Wörterbuch des Klassischen Maya, Project Report 4*, 1-17.

Grube, N. (dir.). (2020). *Textdatenbank und Wörterbuch des Klassischen Maya (Base de Datos de Textos y Diccionario del Maya Clásico.* http://mayawoerterbuch.de/

Hirth, K. (2013, mayo-junio). Demografía, urbanismo y población. Cómo levantar un censo de los desaparecidos. *Arqueología Mexicana*, *21*(121), 40-48.

Houston, S. (2011). All Things Must Change: Maya Writing over Time and Space. En E. Hill Boone & G. Urton (eds.). (2011). *Their Way of Writing: Scripts, Signs, and Pictographies in Pre-Columbian America* (21-42). Washington, D.C.: Dumbarton Oaks Research Library and Collection- Trustees for Harvard University.

Jiménez Badillo, D. (2013, mayo-junio). Los sistemas de información geográfica (SIG) en arqueología. El GPS en la mochila de los arqueólogos, *Arqueología Mexicana*, *21*(121), 71-76.

Kriscautzky Laxague, M. (2019). ¿Cómo y por qué nos formamos los docentes en el uso de la tecnología? *Revista Digital Universitaria*, *20*(6), 1-11. http://www.revista.unam.mx/2019v20n6/como-y-por-que-nos-formamos-los-docentes-en-el-uso-de-tecnologia/

Manzanilla, L. R. (2013, mayo-junio). La vida doméstica. Dónde y cómo vivía la gente. *Arqueología Mexicana*, *21*(121), 58-65.

Milbrath, S. (1979). *A Study of Olmec Sculptural Chronology.* Studies in Pre-Columbian Art and Archaeology, 33. Washington, D.C.: Dumbarton Oaks Research Library/Collection-Trustees for Harvard University.

Monsivais, J. (2013, mayo). La arqueología virtual en México. *Virtual Archaeology Review*, *4*(8), 159-164.

Noriega de Autrey, M. N. (dir.). (2013, mayo-junio). La arqueología del siglo XXI. *Arqueología Mexicana*, *21*(121).

Prager, C. M., Gronemeyer, S., Wagner, E. & Letcher, C. J. (2017, enero-abril). Documentación digital en 3D de monumentos mayas del Museo Nacional de Arqueología y Etnología, Guatemala: Informe final. https://www.academia.edu/39607588/Documentaci%C3%B3n_digital_3D_de_monumentos_mayas_del_Museo_Nacional_de_Arqueolog%C3%ADa_y_Etnolog%C3%ADa_Guatemala_Informe_final_temporada_enero_-_abril_2017, última vista marzo de 2020.

Reyes Pizano, A. (2014). Fotogrametría Digital. http://dicyg.fi-c.unam.mx:8080/areyes/apuntes/Fotogrametra_Digital.pdf

The Life 3d. (s.f.). Tlamachqui. Recuperado el 28 de marzo de 2020 de https://www.facebook.com/Tlamachqui/

Tokovinine, A. (2013). Corpus of Maya Hieroglyphic Inscriptions. 3D Imaging Report: 2013. https://www.academia.edu/3192541/Corpus_of_Maya_Hieroglyphic_Inscriptions._3D_Imaging_Report_2013

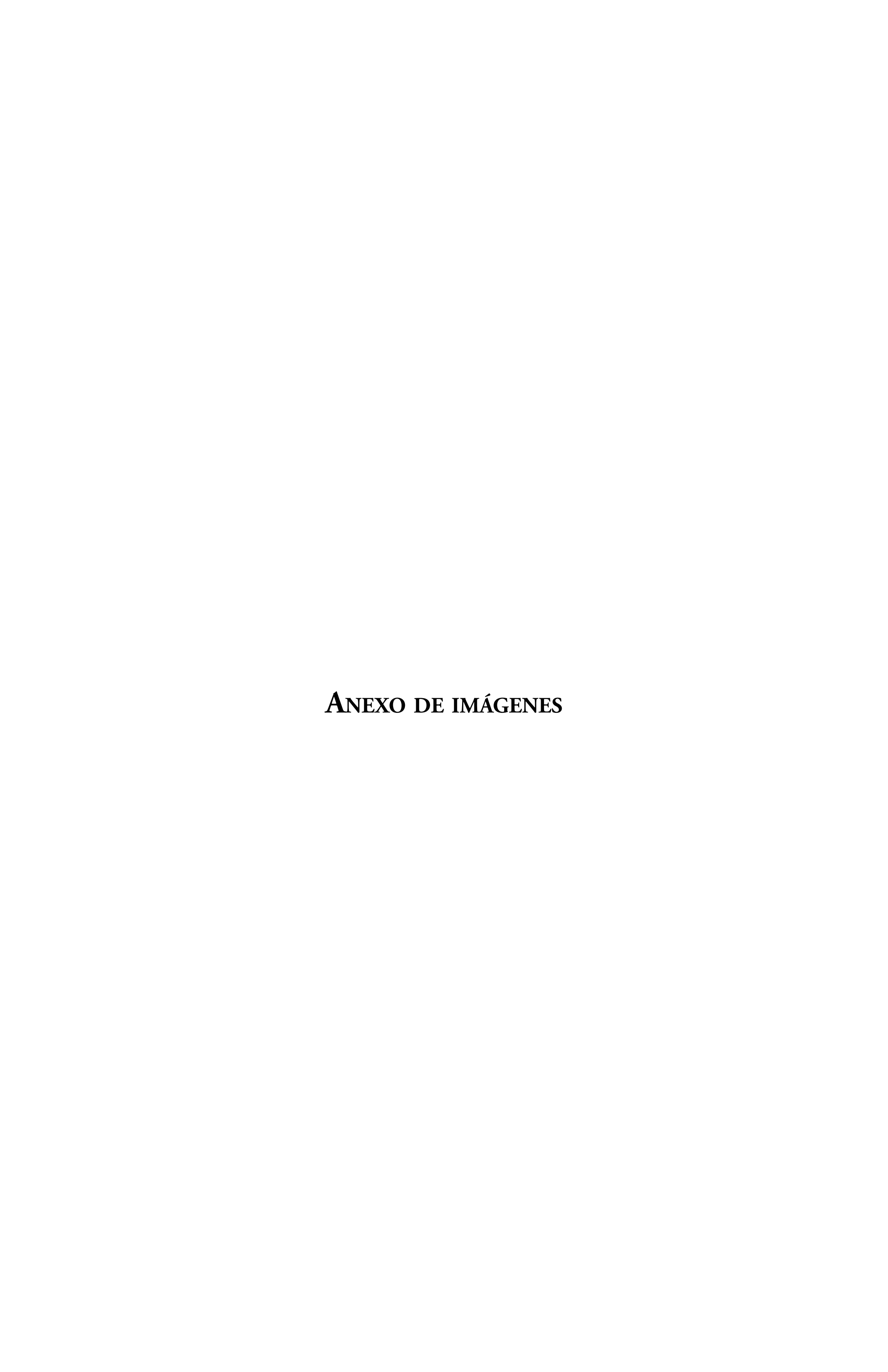
Tokovinine, A. & Fash, B. (2008). Scanning History: The Corpus of Maya Heiroglyphic Inscriptions Tests a 3-D Scanner in the Field. *Symbols*, *17-19*, 17-20.

UNAM, DGAPA & PAPIME.(2016). *Diccionario de Abreviaturas Novohispanas Ak'ab Ts'ib*. http://www.iifilologicas.unam.mx/dicabenovo/

UNAM & INAH. (2016). *Compendio Enciclopédico Náhuatl* (CEN). http://cen.iib.unam.mx/

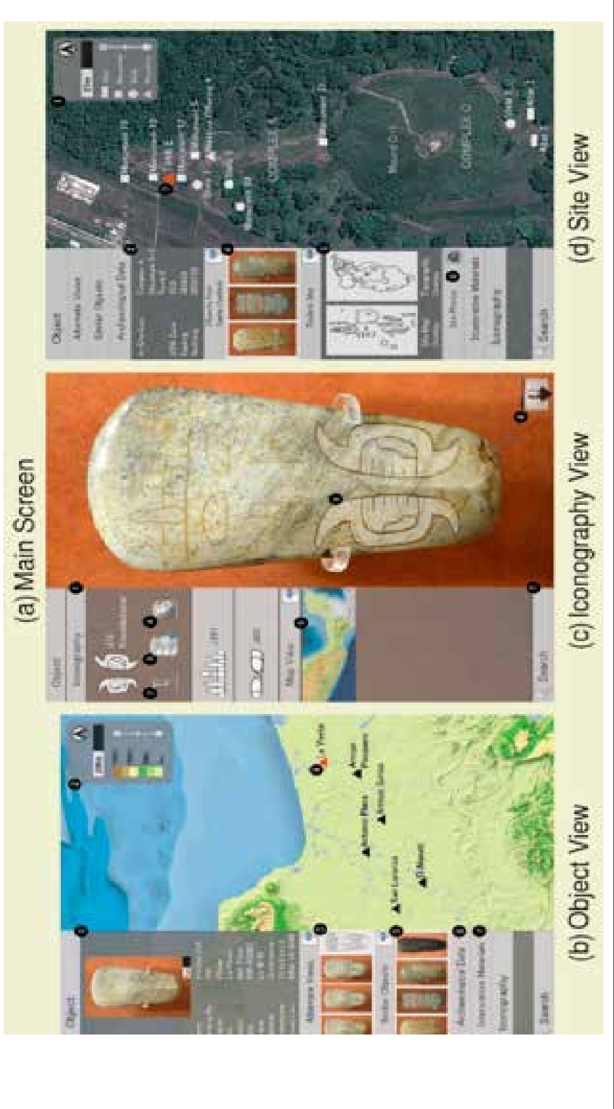
University of South of Florida. (s.f.). *The Quriguá 3D Project, Guatemala.* Recuperado del 28 de marzo de 2020, de https://dhhc.lib.usf.edu/project/the-quirigua-3d-project/#info

Vega Villalobos, M. E. (2017). *El gobernante maya. Historia documental de cuatro señores del periodo Clásico*, Serie Culturas Mesoamericanas 8. México: IIH/UNAM/Fideicomiso Felipe Teixidor y Monserrat Alfau de Teixidor.



Anexo de imágenes

Figura 1. Vista general de un hacha inscrita olmeca en la base de datos de The Mesoamerican Corpus of Formative Period Art and Writing



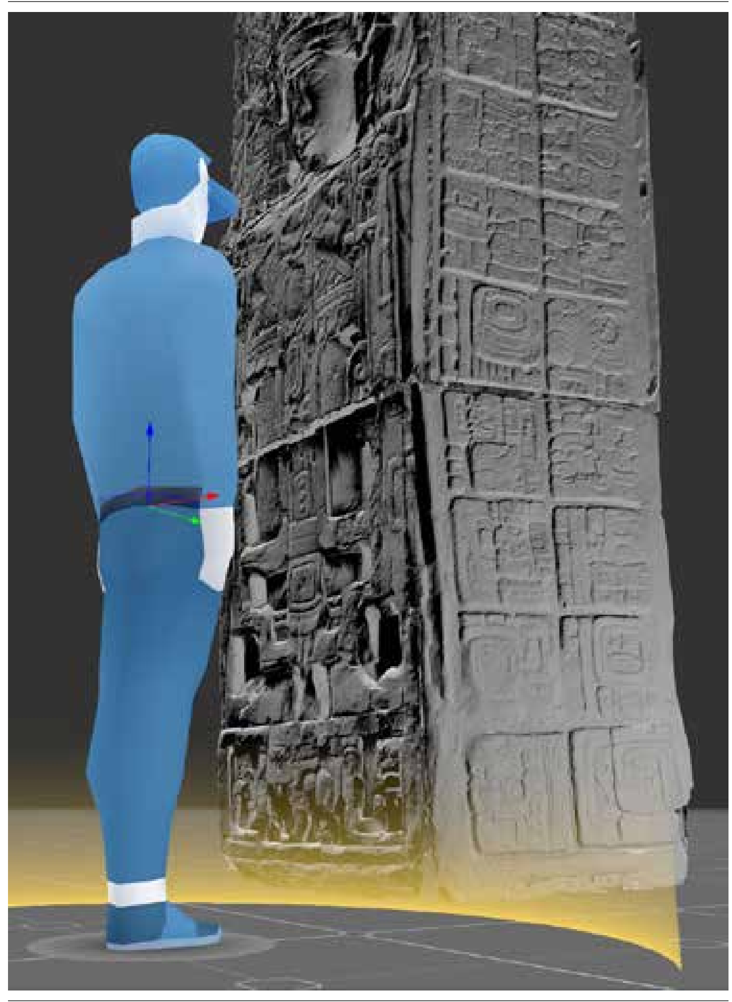
Fuente: Imagen tomada de Berkley y colaboradores (2015). Reprografía del autor.

Figura 2. Usando estrategias digitales innovadoras The Quiriguá 3D Project ha estado documentado el rico *corpus* escultórico de este sitio maya ubicado al nororiente guatemalteco



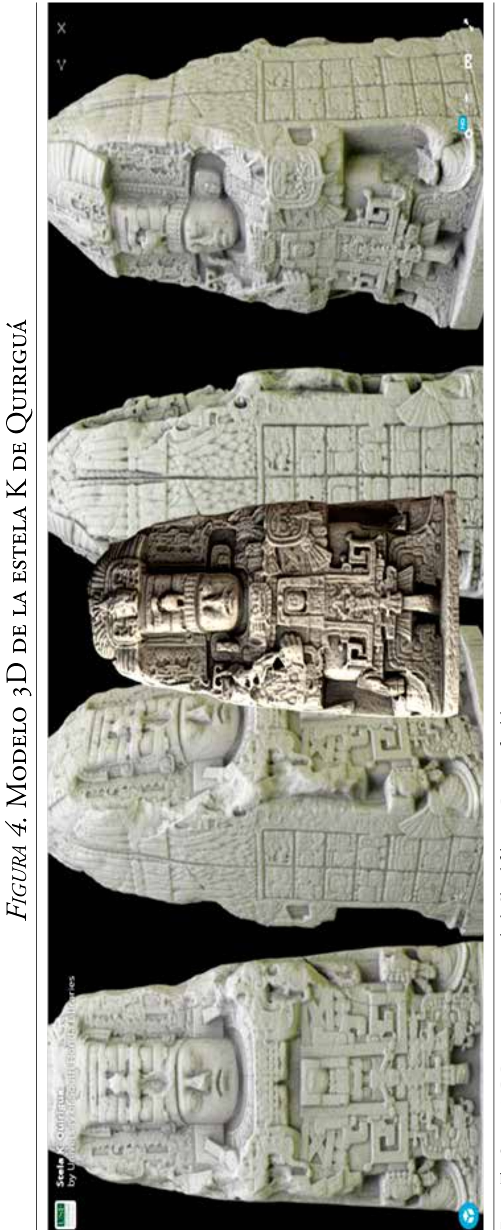
Fuente: Imagen tomada del sitio web The Quiriguá 3D Project. Reprografía del autor.

Figura 3. Visualización digital de la estela A de Quiriguá, en Guatemala



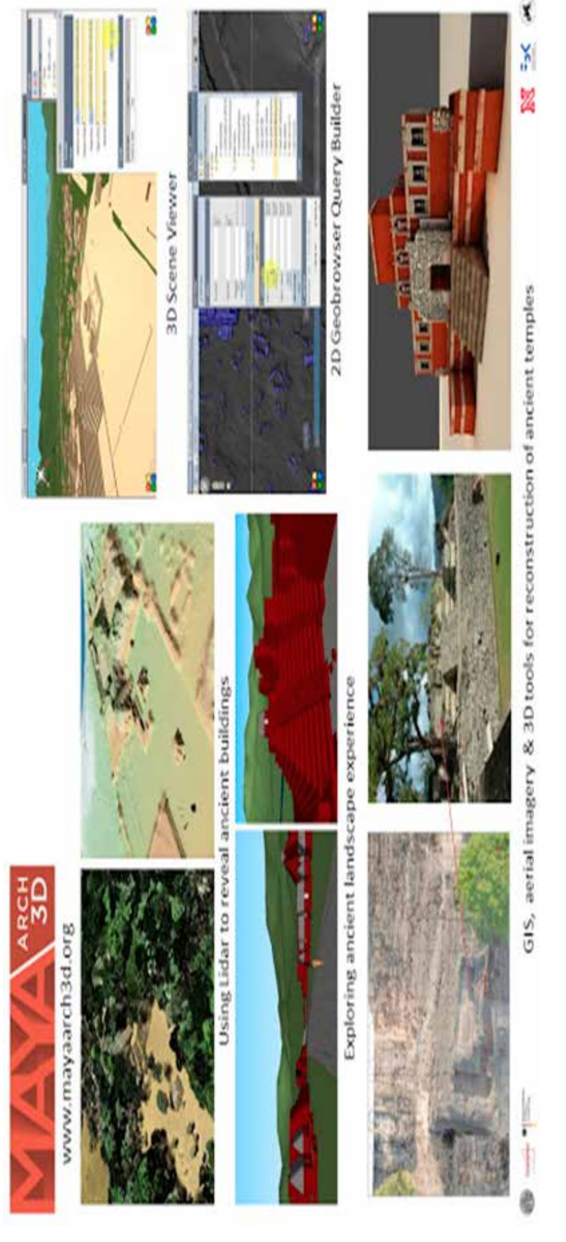
Fuente: Imagen tomada del sitio web Textdatenbank und Wörterbuch des Klassischen Maya. Reprografía del autor.

Figura 4. Modelo 3D de la estela K de Quiriguá



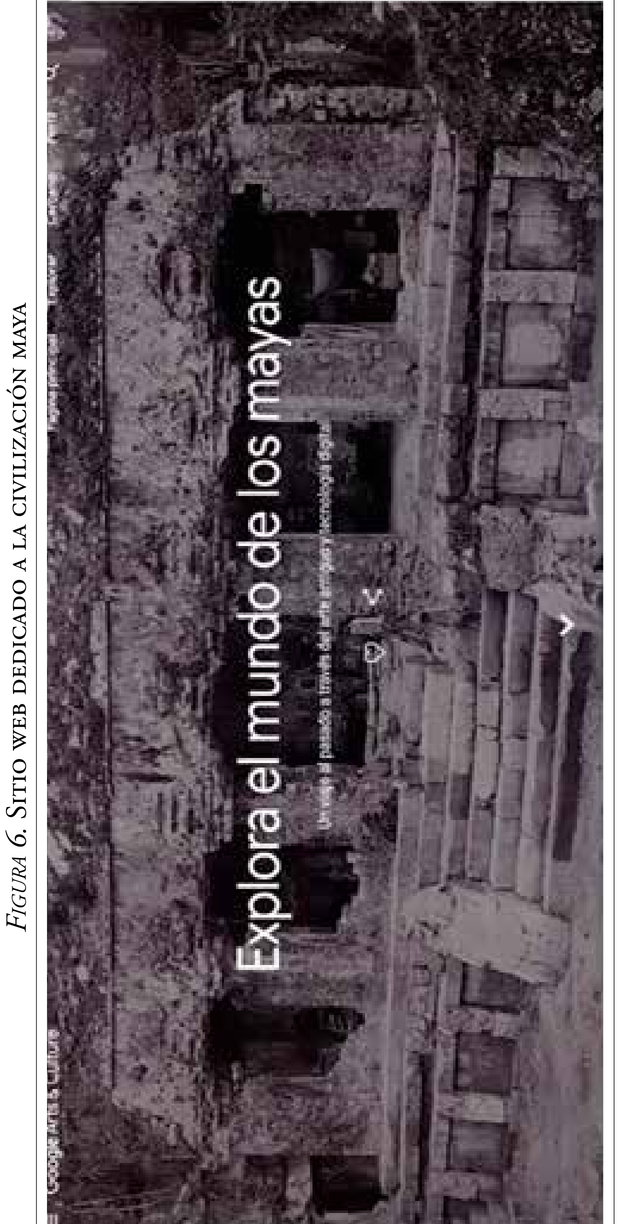
Fuente: The Quiriguá 3D Project, imagen tomada de Sketchfab.com. Reprografía del autor.

Fig. 5. Herramientas de exploración digital del proyecto Maya Arch3D



Fuente: Maya Arch3D. Reprografía del autor.

Figura 6. Sitio web dedicado a la civilización maya

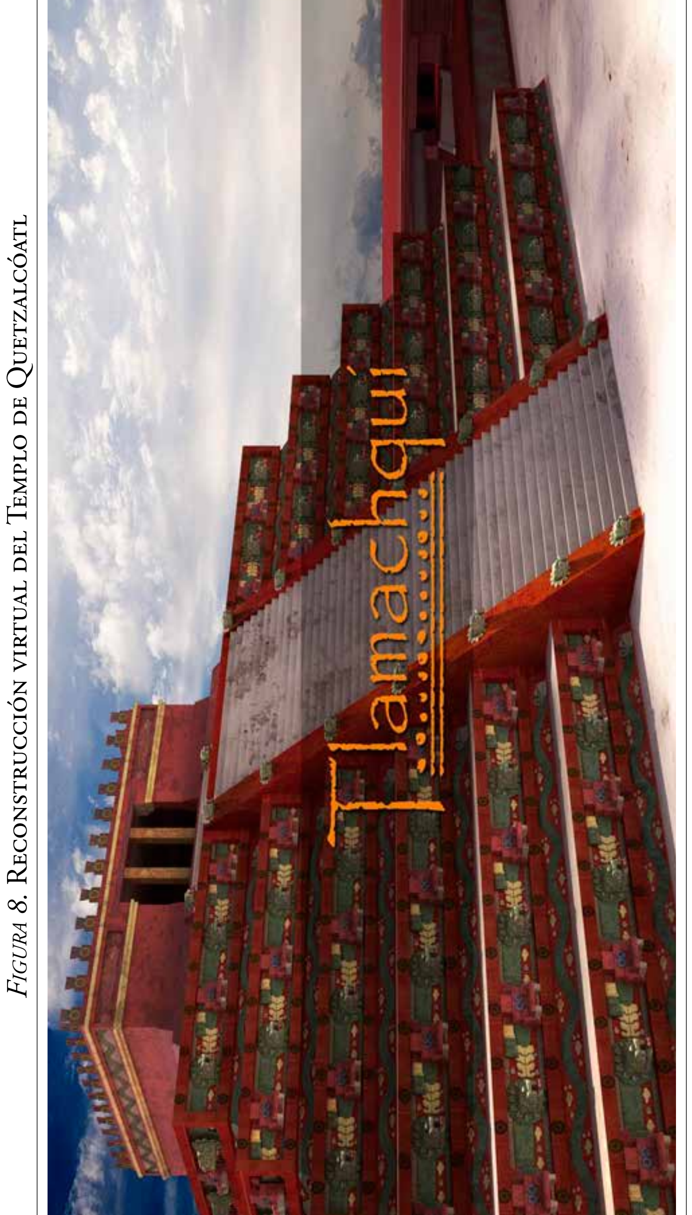


Fuente: Museo Británico y Google Arts & Culture, imagen tomada de su página. Reprografía del autor.

Figura 7. Street view del Templo de las Inscripciones en Palenque, Chiapas, desde el conjunto denominado como El Palacio

Fuente: Imagen tomada de Museo Británico y Google Arts & Culture. Reprografía del autor.

Figura 8. Reconstrucción virtual del Templo de Quetzalcóatl



Fuente: Imagen tomado del perfil de Twitter de @tlamachqui.

Figura 9. Reconstrucción virtual de la fachada principal de la Pirámide de los Nichos



Fuente: Imagen tomado del perfil de Twitter de @tlamachqui.

Capítulo 11

Género e innovación en la enseñanza de la historia

Ixtlaxochitl Rodríguez Ríos[1]

Iniciamos este capítulo con el siguiente enunciado: el aprendizaje en las ciencias históricas ha de ser un medio esencial para colaborar al desarrollo social de la ciudadanía. Al respecto:

> La enseñanza de la historia en México ha sido desde sus inicios objeto de debate y preocupación entre diferentes sectores de la sociedad; la autoridad educativa ha considerado a esta enseñanza como un espacio delicado e importante, de allí que el Estado haya ejercido un estricto control sobre todo lo relacionado con la historia y su enseñanza. (Meníndez, 2006, p. 75)

En las instituciones educativas mexicanas, desde la primaria hasta la educación media superior, la enseñanza de la historia es llamada o es conocida como historia oficialista o historia de bronce. La historia que se ha enseñado en las escuelas es una narrativa que no debiera ser sólo y únicamente de hechos en la formación de los alumnos; ya que como menciona Rosalía Meníndez**:**

> La historia que se ha enseñado a los niños y niñas en las escuelas primarias y secundarias, además de ofrecer conocimientos teóricos, ha desempeñado un papel

1. Universidad Nacional Autónoma de México. lunnaxa@yahoo.com.mx

> destacado en la conformación ideológica de las nuevas generaciones; en este sentido, la función social que se le ha asignado ha tenido como propósito difundir una visión particular de la historia. (2006, p. 75)

La enseñanza de la historia nos debe hacer comprender los acontecimientos o sucesos que se han ido produciendo en el seno de las distintas civilizaciones y sociedades, desde los tiempos más antiguos hasta el presente.

José Antonio Crespo, en su libro *Contra la historia oficial*, define el concepto de la siguiente manera:

> […] busca por un lado crear imágenes ejemplares de los héroes nacionales, que emulen la devoción por la patria hasta el sacrificio personal, y desarrolle virtudes cívicas de elevada inspiración. Estos valores buscan la presencia y exaltación de la nación y su soporte ideológico: el nacionalismo. (2010, pp. 11-12).

Para Patricia Galeana:

> La historia oficialista, lo mismo en nuestro país que en otras naciones, se escribe desde un punto de vista maniqueo que ensalzan a los vencedores y denuestan a los vencidos: se olvida que los derrotados también son parte de la historia, y más grande es la victoria cuanto más grande es el enemigo. Por lo tanto, durante mucho tiempo el estudio de los vencidos fue postergado. Sin embargo, los pueblos maduran, los rencores se superan y se comienza a reconocer la calidad de los que perdieron. (2006, p. 67)

En consecuencia, dentro de los centros educativos –y desde diferentes niveles– la historia debe construir el conocimiento

histórico y llevarnos hacia la reflexión para poder profundizar en las distintas dimensiones, ya sea en lo político, lo social, lo económico o lo cultural. En este rumbo hemos de concebir a la historia como una asignatura integral, creada y construida por hombres y mujeres que han aportado o contribuido para crear cambios sociales significativos. Debemos seguir desarrollando nuevos análisis e interpretaciones en la enseñanza de la historia para tener visiones distintas a la que ha sido establecida.

Pero ¿por qué implementar nuevos enfoques diferentes a las formas tradicionales y aceptadas durante tanto tiempo? ¿Qué implica innovar el currículum y programas de estudio incorporando al género como una nueva rama de conocimiento en las escuelas y libros de texto? A partir de un enfoque pedagógico, el género como categoría de análisis en su incorporación a la enseñanza puede asociarse para explicar de qué manera han participado las mujeres en diferentes etapas en la historia de México, por ejemplo, en Mesoamérica, durante la Colonia, la Independencia, la Revolución Mexicana, etcétera. Y analizando, además, desde las aulas, cómo ha sido su presencia, evolución, comportamiento y progresos.

Así, visibilizar a las mujeres en los programas de estudio transformará los paradigmas tradicionales de la enseñanza de la historia, enriqueciendo la visión que se tiene acerca de ellas, de las mujeres y del pasado, misma que permita revisar interpretaciones o apuntar hacia nuevos criterios de investigación. La docencia trasciende el plano de educar la mirada histórica del alumno para analizar los procesos históricos en que participaron hombres y mujeres a través del tiempo.

Es decir, la enseñanza de la historia desde el enfoque de género requiere procesos de construcción en los planes y programas educativos, para emplear nuevos planteamientos en los cambios que tienen lugar en el tiempo y las variaciones que experimentan las sociedades en periodos determinados del pasado y su relación con el género humano.

Aunque aparentemente los gobiernos estatales procuran propiciar una situación de igualdad entre ambos sexos, muchas veces tales esfuerzos quedan en el discurso, pues no se implementan mecanismos reales o políticas públicas tendientes a revertir esta situación de desigualdad.

En ese sentido, algunas viejas preguntas siguen vigentes:

- ¿Históricamente, dónde encontramos el origen que justifica el machismo en contra de las mujeres?
- ¿Qué prejuicios transmitimos del pasado y en qué medida siguen condicionado las conductas de nuestro presente?
- ¿Qué prácticas culturales siguen contribuyendo a su reproducción en el ámbito privado, público y educativo?
- ¿Cómo cambiar los paradigmas establecidos a nivel general?

Las respuestas no son fáciles de obtener, ya que requieren de un análisis de los acontecimientos históricos para detectar el cuándo, cómo y por qué se generó la violencia e invisibilidad hacia las mujeres. Pero es claro que tenemos una herramienta útil, y ésta es la educación, pues a través de ella podemos cambiar los modelos tradicionales y enfocarnos a las investigaciones referentes a las mujeres en diferentes niveles educativos, desde el más básico hasta el superior.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el ámbito educativo se puede proceder de la siguiente forma:

- Introducir a los alumnos hacia las nuevas temáticas y estudios de género, por ejemplo, la historia de las mujeres, además de analizar y reflexionar el por qué las mujeres, estando presentes, fueron olvidadas en los libros de texto y en la historia misma.
- Presentar a las mujeres como sujetos históricos enfatizando la importancia de las mismas en la vida social.
- Considerar el surgimiento de las mujeres como agentes de cambio histórico.
- Relacionar el presente-pasado en la intervención de la mujer en lo político, educativo, cultural, económico, social y demás ámbitos. Reflexionando sobre cuándo, cómo y por qué empezó dicha intervención.
- Explicar en las diferentes divisiones establecidas en los programas de historia institucionales; ¿cuál fue su participación en la etapa mesoamericana, durante la Conquista, la Colonia, la Independencia, la República Restaurada, la Revolución Mexicana, etcétera?
- Conocer el surgimiento de las primeras mujeres intelectuales y científicas en México y sus obras más representativas.

Concebida la educación como un proceso complejo que integra diversas temáticas y una gran diversidad de aprendizajes entre sus integrantes, la historia juega un papel fundamental para su función, ya que puede difundir

conocimientos y analizar críticamente los discursos y situaciones, conociendo cómo se ha escrito la historia en las instituciones educativas a través de los libros de texto y los programas de estudio.

De esta forma, nos preguntamos: ¿qué ha pasado con las mujeres que no aparecen en los libros de texto ni participan en los acontecimientos históricos que nos han enseñado, desde Mesoamérica hasta el México moderno? ¿Qué ha sucedido con aquellas mujeres que, al igual que tantos hombres, han cooperado en hacer un mundo no sólo más justo para ellas sino también para el conjunto de la sociedad? Comprender las diferentes dimensiones del concepto de *mujer* ha sido "una manera de reflexionar sobre cómo se han construido y cómo actúan las jerarquías de la diferencia, las inclusiones y las exclusiones" (Scott, 2008, p. 30). Las mujeres carecen de historia, no tienen un lugar significativo en los relatos sobre el pasado.

Al modificar algunos de los criterios de significación histórica, como cuando se afirma que "la experiencia subjetiva y personal" importa tanto como "las actividades públicas y políticas", significa que las últimas influencian a las primeras. Asimismo, demuestra que es necesario conceptualizar el sexo y el género en términos históricos, si es que algunos de los motivos de las acciones de las mujeres han de ser comprendidas. También establece la "legitimidad de las narrativas acerca de las mujeres" (Scott, 2008, pp. 39-40), es decir, lo que ha provocado su marginación e invisibilización.

Actualmente, como docentes debemos asumir que este modelo de la enseñanza de la historia en las instituciones educativas mexicanas, denominada oficialista o de bronce, está desfasado, pues presenta un sesgo hacia una historia

ciertamente masculinizada y patriarcal con una clara irrelevancia con respecto al papel de las mujeres en las diferentes sociedades a lo largo del tiempo.

> Al hacer una evaluación acerca de lo que es esencial, de lo más sobresaliente del pasado para nuestro presente, rara vez se menciona a las mujeres como individuos o como grupo definible. La historia del desarrollo de la sociedad humana ha sido narrada casi siempre por hombres, y la identificación de los hombres con la "Humanidad" ha dado por resultado, casi siempre, la desaparición de las mujeres de los registros del pasado. (Scott, 1992, p. 39)

Los estudios de género, con sus aportaciones, nos permiten sacar a la luz una parte de la historia más oculta o menos conocida. Como ejemplo se encuentra el movimiento feminista, que podría ser utilizado como vehículo de estudio.

Con este trabajo se pretende reafirmar el sentido social de la historia y ofrecer una interpretación que nos haga verlo desde una dimensión diferente o en una visión alterna a la del pasado histórico tradicional. Es decir, optamos por comprender que la historia se construye (y se ha construido) también de la mano de las mujeres, y que los docentes disponemos de múltiples conocimientos derivados de las investigaciones llevadas a cabo en el marco de los *estudios de las mujeres y del género* para observar históricamente a todas las mujeres olvidadas que participaron en diferentes procesos históricos. Dicho lo anterior, si reflexionamos al respecto, nos surgen varias interrogantes: ¿qué tipo de historia estamos enseñando a nuestros alumnos en los diferentes niveles educativos, desde el más básico hasta la educación

media superior?; ¿podemos acaso crear conciencia dotando de un sentido social el aprendizaje de nuestra disciplina?; ¿existen, quizás, diferentes movimientos sociales femeninos en el proceso histórico y que pasan casi desapercibidos en nuestros programas de estudios?; y en este sentido, ¿por qué no prestar especial atención a los hechos, movimientos y acontecimientos en que han participado las mujeres?, por ejemplo, el caso de las mujeres que participaron en la Revolución Mexicana como pioneras de cambios sociales.

Dentro de la docencia de nuestra materia, las cuestiones de género han tenido una presencia tangencial, éstas no han sido integradas plenamente todavía en el programa de estudios ni en el currículo de la asignatura de Historia para la educación básica ni para la educación media superior.

El aporte de las mujeres a la historia es un hecho que no se puede tachar ni evadir, tal es el caso del sufragismo, que es irrelevante en los programas de estudio y genera desconocimiento en los alumnos acerca de que existió dicho movimiento, por consiguiente, estos temas carecen de peso específico dentro de los libros de texto.

Hoy en día, las aportaciones dentro del ámbito de la historia de las mujeres se centran por lo general en publicaciones puntuales, artículos, monografías y ponencias en congresos. Sin embargo, consideramos que esto no puede quedar ahí, la segunda parte sería hacer llegar al alumnado estos contenidos dentro de una estructura pedagógica curricular.

Para poder instrumentar el proceso de integración de estos estudios debemos seguir haciendo hincapié en la inclusión de diferentes temas en los contenidos, y así impregnar los programas de estudio para que conformen asignaturas de género y puedan ser ofertadas al alumnado, sin

detrimento de que estos contenidos sean paulatinamente incorporados al currículo de la asignatura de Historia para la educación secundaria y de bachillerato.

Dentro de la innovación en los programas de estudio y en la práctica docente, proponemos lo siguiente:

- Revisar los contenidos de la materia de Historia e incluir gradualmente la presencia de la mujer y los movimientos feministas en el siglo XIX.
- Diseñar y elaborar nuevas asignaturas que aborden la temática de género y de la mujer.
- Crear programas y contenidos de estudio específicos en la asignatura de Historia, así como en otras materias de las ciencias sociales que abarquen esta temática, de modo transversal con el objetivo de complementar el currículum.
- Alentar que los alumnos aprendan a conocer la historia del feminismo como movimiento fundamental del cambio social.
- Que mediante el estudio y conocimiento de la historia, el alumnado adquiera competencias sociales para mejorar el respeto entre hombres y mujeres, asimismo, explicar y analizar la desaprobación al machismo y la libertad sin sesgos por causa de género.
- Comprender la transformación de las mujeres dentro del ámbito social.
- Que los escolares adquieran los conocimientos sobre las diferentes temáticas de la historia de las mujeres, el sufragismo femenino y el género; sus causas y evolución, así como la situación actual de negación a este derecho para las mujeres que

persiste en algunos países del mundo –incluyendo a México– y que se vuelve un problema de relevancia social.

Finalmente, no hay que olvidar que los estudios de las mujeres representan una aportación importante a la sociedad. Dichos estudios han sido realizados por diferentes investigadoras, mismas que han innovado en los estudios de género contribuyendo con sus aportaciones a la construcción de la historia de las mujeres, abordando y favoreciendo a nuevos planteamientos desde los ámbitos social, político, económico y cultural, entre otros.

CONCLUSIONES

Como historiadores debemos buscar otra alternativa que, sin duda, pasa por dirigir nuestra mirada y nuestra investigación hacia nuevos paradigmas de interpretación histórica. Son necesarios planteamientos y enfoques sobre innovadores contenidos y conceptos recientes para mejorar la enseñanza de la historia de cualquier nivel.

Debemos transformar nuestra visión de la historia en las aulas con el objeto de formar alumnos más competentes y, por otro lado, hacer presente la historia de las mujeres. Se hace necesario el conocimiento de una historia integral para una ciudadanía global. Se ha invisibilizado la presencia de las mujeres en los libros de texto. Esto contribuye al desconocimiento de su presencia y aportaciones en cada uno de los procesos históricos, dejando en el olvido a heroínas, científicas, maestras, pedagogas, médicas, enfermeras, escritoras, soldaderas, mujeres revolucionarias, académicas, sindicalistas y todas aquellas mujeres que se han destacado en distintos ramos.

En estos tiempos de reivindicaciones y luchas por la adquisición o reconocimiento de derechos, es necesario que hombres y mujeres interioricen y reflexionen sobre los derechos humanos inherentes a cualquier persona, ello desde una perspectiva integral, recapacitando en especial sobre los derechos específicos de las mujeres, por ejemplo, sus derechos sexuales y reproductivos, sus derechos laborales, sus derechos a la igualdad y no discriminación, etcétera, a fin de que los gobiernos de toda índole implementen políticas públicas que protejan dichos derechos y a sus titulares.

Por último, pensamos que a través de la enseñanza de la historia se pueden transformar modos de pensar arraigados tradicionalmente, como el machismo, la violencia de género, el feminicidio, el sexismo, etcétera. No olvidamos que estas situaciones de violencia ya no tienen cabida en las estructuras culturales actuales, puesto que siguen fomentando las desigualdades sociales y académicas en torno a las mujeres. De este modo, a través de la historia podemos reflexionar, conocer y cambiar los enfoques curriculares construyendo diferentes análisis en los temas, reconociendo su a portación en los grandes procesos históricos.

BIBLIOGRAFÍA

Crespo, J. (2010). *Contra la historia oficial*. México: Random House Mondadori.

Galeana, P. (1991). Los conservadores en el poder: Miramón. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, *14*(14), 67-87.

Meníndez, R. (2006). Funciones sociales de la enseñanza de la historia, en L. E. Galván Lafarga, *La formación de la conciencia histórica. La enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia.

Scott, J. (1992). *El problema de la invisibilidad. Género e historia: La historiografía sobre la mujer*. México: Instituto Mora/UAM.

Scott, Joan. (2008). *Género e historia*. México:FCE/UACM.

Capítulo 12

Las prácticas de enseñanza en la asignatura de Historia de México de la escuela secundaria

Juan Alfredo Cervantes Flores[1]

Introducción

El presente trabajo busca discutir algunas reflexiones acerca de la didáctica y el pensamiento histórico; resume también algunas de las características de la perspectiva etnográfica en la investigación educativa; relata el proceso de construcción de mi descripción analítica, y el método de análisis para la interpretación de las prácticas de uno de los docentes en Historia de México. Asimismo, como ejemplo, presenta un fragmento del análisis de las interacciones sucedidas en el aula. Por último, concluye en la reflexión sobre la pertinencia de la perspectiva etnográfica en el diseño e investigación de las didácticas de historia, con el objeto de establecer un diálogo con los actores interesados en los fenómenos educativos, particularmente de la historia como disciplina escolar.

La investigación educativa y la enseñanza de la historia

La docencia de la historia abarca muchos campos de interés en la investigación educativa, es decir, el análisis de la enseñanza de historia en secundaria, la innovación en la

1. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. Contacto: juan88cervantes@gmail.com

práctica docente en la pedagogía de la historia con perspectiva de género, la reflexión sobre la práctica docente en la educación media superior, entre otras.

Esto muestra que dicha enseñanza es un objeto de estudio que ha convocado el interés de una diversidad de disciplinas académicas a lo largo de todos los tipos y niveles de la educación formal en México. Esta variedad de intereses permite distinguir y señalar que cada uno de los campos de investigación enfoca su atención a objetos y situaciones particulares, con repercusiones sobre los procedimientos para formular, elaborar y mostrar los resultados de una investigación.

Lo anterior me lleva a proponer un acercamiento entre las disciplinas interesadas en la didáctica de la historia y establecer un diálogo con mi área de trabajo a partir de la etnografía educativa. Para ello, considero las propuestas de Joan Pagès Blanch (1994) acerca de la finalidad de la didáctica de la historia y su relación con el concepto de pensamiento histórico. La primera consiste en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la historia, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos para detectar y explicar sus problemas, buscar soluciones y actuar para mejorar la práctica de la enseñanza y los aprendizajes. Por otro lado, el autor afirma que una de las finalidades educativas de la enseñanza de la historia en la actualidad es la formación ciudadana, porque permite que el alumnado aprenda a posicionarse ante los problemas sociales y políticos, ante los problemas contemporáneos. Para esto es necesario que las prácticas docentes promuevan una conciencia crítica para saber analizar y valorar los hechos, y las opiniones sobre los hechos y elegir con conocimiento de causa (Pagès, 2018).

Por lo tanto, para Pagès, la finalidad de la enseñanza de la historia en la actualidad es la de formar una conciencia ciudadana entre los estudiantes, de modo que la didáctica (enseñanza) tiene que promover la conciencia histórica, entendiéndose ésta como la relación pasado, presente y futuro, es decir: los cambios y continuidades en la vida de las personas y de las sociedades. Así, Pagès y Santisteban (2010, p. 117) consideran cuatro aspectos fundamentales de la formación del pensamiento histórico: a) la conciencia histórico-temporal; b) la representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica; c) la empatía histórica y las competencias para contextualizar; y d) la interpretación de la historia a partir de las fuentes.

Por ello, para Pagès (2012) es importante dotar al profesorado de las competencias profesionales que le habilitan para reflexionar sobre su práctica y hallar los medios para intervenir positivamente en ella, para actuar de forma reflexiva y crear situaciones que reviertan en la formación del pensamiento social e histórico, en un pensamiento social, crítico y creativo del alumnado.

Sin embargo, en mi experiencia como docente de historia en el nivel de secundaria –y producto de mi investigación en curso–, considero que las finalidades y los conceptos centrales de la didáctica de la historia raramente son utilizados o referidos en el quehacer educativo cotidiano, más allá de los conceptos que se puedan identificar comúnmente en los planes curriculares o propuestas didácticas de los libros de texto. Seguramente, esto puede sugerir el poco impacto que han tenido las diversas propuestas y reformas curriculares.

Por lo visto sigue siendo una tarea pendiente y con un alto nivel de complejidad formar docentes reflexivos y críticos.

Entonces, ¿por qué no repensar la comprensión de la didáctica de la historia desde cada referente empírico? No trato de señalar que esta situación se deba a la ausencia de docentes reflexivos. Más bien, creo que la perspectiva etnográfica me proporciona las herramientas para describir y reconocer mejor los contextos y condiciones reales donde se realiza la enseñanza de la historia.

A continuación presento una breve síntesis de las propuestas de Elsie Rockwell sobre la caracterización de la etnografía para destacar su doble condición de teoría y método, lo que la hace adecuada para el estudio de los asuntos educativos en contextos empíricos.

LA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

En su libro *La experiencia etnográfica,* Rockwell (2008, p. 13) menciona que el trabajo etnográfico en la educación integra diversas corrientes sociológicas y antropológicas que intentan explicar lo ocurrido en los sistemas escolares; además de que permite describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte de lo que está en juego en la educación, es decir, la compleja red de interacciones y la posibilidad de revelar la heterogeneidad de experiencias vividas en las escuelas.

La autora recuerda que la palabra etnografía fue creada en la disciplina antropológica, y que se refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación: una monografía descriptiva. Por eso la describe como un enfoque o una perspectiva, algo que se empalma con método y con teoría, pero

que no agota los problemas de uno ni de otro (Rockwell, 2008, p. 19).

La relación entre teoría y descripción de la etnografía se centra en lo particular, que es consecuencia de la elaboración teórica y no solamente de la observación empírica. Y a la inversa, la descripción de lo que ocurre en sitios lejanos ha permitido afinar conceptos que luego sirven para comprender realidades cercanas. Así pues, al estudiar la educación con la mirada puesta en su dimensión cotidiana, los antecedentes teóricos no están del todo construidos; el desarrollo conceptual necesario para dar cuenta de la particularidad de prácticas educativas es un proceso aún inconcluso (Rockwell, 2008, p. 24).

De modo que una cualidad de la perspectiva etnográfica es poder explicar la dinámica de la educación formal en cualquier contexto, ya que intenta encontrar la articulación de los múltiples y complejos procesos culturales y sociales efectivamente documentados en la vida escolar cotidiana. Este tipo de investigación debe prever cómo ciertas condiciones existentes en las aulas pueden impedir la adopción de propuestas específicas y cómo los cambios en esas condiciones podrían permitir que se adoptaran formas alternativas de enseñanza. La etnografía educativa, si bien siempre responde al conocimiento local, muestra su potencial de generar sentidos más allá de los contextos particulares en los que se realiza (Rockwell, 2005).

En síntesis, este trabajo busca destacar que la perspectiva etnográfica es pertinente para la investigación de la enseñanza de la historia, porque es un enfoque que tiene la capacidad de acercarse y entender las complejidades del trabajo docente en los contextos educativos. Considero que la doble condición de teoría y descripción de la perspectiva

etnográfica me permite acercarme al estudio de las prácticas de enseñanza de historia en secundaria para describir e interpretar la presencia o ausencia de las finalidades de la didáctica de la historia. Es posible también estudiar el uso –o no– de los conceptos de pensamiento y conciencia histórica en las prácticas de enseñanza de los docentes de historia, como herramientas que puedan representar estrategias y formas de proceder didácticamente sin necesariamente ser enunciados o conceptos vivos en las realidades educativas. Es motivante observar las acciones de los sujetos en sus situaciones particulares sin emitir juicios y valoraciones, mientras que como investigador intento comprender y explicar las prácticas sociales dentro de sus propias necesidades y en su dimensión temporal y espacial.

Una vez expuesto el enfoque etnográfico y su utilidad en la investigación educativa, a continuación se presenta sintéticamente la narración del proceso de construcción de los datos de la investigación etnográfica. También se explica la herramienta de análisis conversacional que propuso Frederick Erickson para distinguir y señalar las estructuras de organización y participación en las aulas de clases. La intención de narrar la construcción del objeto de estudio es para ejemplificar la manera de proceder con una perspectiva etnográfica en la investigación en la enseñanza de la historia.

El trabajo de campo y la construcción de la descripción analítica

Antes de iniciar con la narración, es importante destacar que la clase de Historia de México es una de las diez asignaturas que se cursan en tercer grado de secundaria. Las clases

de la asignatura están distribuidas en cuatro sesiones por semana con una duración aproximada de cincuenta minutos; éstas son impartidas por una diversidad de maestros con distintas formaciones y trayectorias académicas. El trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de febrero y junio del ciclo escolar 2018-2019. Se realizaron un total de 37 registros de observación de clase y una sesión final de un "círculo de discusión" con los docentes de Historia. Con la docente Luz se registraron 13 sesiones (dos en el grupo 3 "A" y el resto con 3 "E") durante el turno matutino. Con el docente Blas se registraron 24 sesiones (grupos 3 "G" y 3 "F") durante el turno vespertino.

Durante los primeros encuentros y charlas para organizar las visitas a las clases se revelaron algunos datos personales de los docentes. La profesora Luz estudió sociología y cuenta con treinta años de experiencia en el sistema básico de educación, de los cuales, trece han sido frente a grupo y el resto en labores administrativas. Además de ser la responsable de las clases de Historia de México y Cívica y Ética de tercer grado en el turno matutino, por las tardes se desempeña como docente en educación media superior. Por otro lado, el profesor Beto tiene doce años de experiencia como maestro, estudió sociología y realizó una especialidad en "la enseñanza del tiempo y espacio histórico", en la Normal Superior de la Ciudad de México, es responsable de impartir la asignatura de Historia de México en tercer grado y de Historia Universal para los segundos grados, su mayor carga horaria de trabajo es en el turno vespertino. La formación académica de los docentes puede ser un dato relevante para interpretar el particular estilo de enseñanza en las clases de historia.

Al finalizar el trabajo de campo se digitalizaron y organizaron en carpetas las notas de campo y el material audiovisual compuesto por fotografías, audios de grabación, hojas de actividades de trabajo y capturas de pantalla de las páginas del libro de texto de Historia que se encuentran en la página web de la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito (s.f.).

Posteriormente, se elaboró una lista de argumentos que describían situaciones relevantes de las prácticas docentes observadas en las clases, siempre y cuando éstas se pudieran sustentar con los datos recabados en el trabajo de campo.

El argumento elegido para trabajar fue: "las prácticas de enseñanza de los docentes de Historia de México en secundaria buscan que los alumnos contribuyan en la elaboración de una explicación e interpretación histórica durante las actividades de clase". Este argumento sirvió de guía para construir una serie de transcripciones ampliadas de las interacciones de clase con las grabaciones de audio, en éstas se incluyeron imágenes de las actividades del libro y de las libretas de los alumnos que mostraran las actividades y contenidos de la historia de México.

Durante este proceso fueron identificadas algunas constantes en las prácticas de enseñanza de los docentes de historia. Por ejemplo, que la mayoría de las prácticas de enseñanza se apoyaban en el libro de texto y se desarrollaban por medio de diálogos entre docentes y alumnos: entre turnos de preguntas-respuesta, explicaciones, ejemplos del presente, metáforas, pistas y reformulaciones.

Así se perfiló el objetivo de estudio: describir e interpretar qué recursos de la disciplina histórica y estrategias de enseñanza practican los docentes Luz y Beto en sus aulas de clase con los alumnos, para saber qué se dice de y sobre

historia de México. Es decir, se buscó describir las prácticas de enseñanza o gestión didáctica de los docentes para la organización del trabajo y la presentación de los contenidos académicos de la asignatura, así como las estrategias de los docentes para convocar y disponer a los alumnos a participar y contribuir en el desarrollo de la actividad durante las clases. Además de conocer cómo estas prácticas y estrategias contribuyen a la elaboración de argumentos e inferencias en el tratamiento de los contenidos históricos.

Una vez definido el objetivo de estudio se tomaron en cuenta los referentes teóricos para seleccionar las herramientas de análisis adecuadas para trabajar en la escala de análisis de la *actividad y organización.*

A continuación se presenta una breve síntesis del trabajo de Frederick Erickson para distinguir las secuencias de interacción de clases para la organización y convocatoria al trabajo en clase, la gestión de la participación y la revisión o explicación del tema en las clases de historia.

LAS HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS DE INTERACCIONES EN CLASE

Erickson (1982, p. 325) propone un modelo y una serie de procedimientos para el estudio de las interacciones y centra su atención en las conversaciones entre docentes y alumnos en clase. El autor comienza conceptualizando a las clases impartidas como procesos de socialización, encuentros o una acción social situada, por lo cual postula considerar el discurso en el aula como una improvisación colectiva, porque los significados y organización de las clases son adecuados y efectivos desde cada situación. La propuesta del autor se basa en el supuesto de que los actores recurren

simultáneamente a dos bloques de conocimiento sobre el procedimiento a seguir para el estudio de las interacciones de clases entre docentes y alumnos: la estructura de la tarea académica "ETA" y la estructura de participación social "EPS" (Erickson, 1982, p. 326).

Para el análisis de los datos de la investigación se utilizaron los dos bloques propuestos por Erickson. En la estructura de la tarea académica se identificaron las siguientes características: a) instrucciones (formulaciones explicitas) y lógica de los pasos para desarrollar actividad; y b) el contenido de la asignatura de Historia. Para mostrar este bloque se presentan las páginas del libro de texto con las actividades propuestas, además de las imágenes de las libretas de los alumnos con las actividades elaboradas y las transcripciones de audio que enuncian las instrucciones de la actividad académica para cada sesión. Para la estructura de participación social de los alumnos y docentes se utilizaron las notas de campo y las transcripciones de clase ampliadas para señalar: a) el rol del participante en la secuencia de la interacción; y b) visualizar la secuencia y distribución temporal de pautas de participación de la docente y los alumnos.

Después de que fueron identificados los aspectos de la organización de la clase a partir de las estructuras, se retomó la hipótesis de Erickson : "Si la empresa de la interacción es local y colaborativa en sus significados y acciones, entonces los que participan deben tener medios para establecer y mantener la interdependencia de la acción".

Erickson (1982, p. 330) menciona que estos medios son señales tanto implícitas como explicitas, porque pueden comunicar información sobre un momento del pasado, sobre el momento presente o sobre el próximo, lo que el autor llama señales sintácticas. Otro tipo de orientación

hacia la posición de la secuencia en una lección también se puede indicar mediante elipsis. Son señales elípticas las que se pueden usar satisfactoriamente gracias a la familiaridad con las rutinas secuenciales en el procedimiento del aula. Por ejemplo, una palabra más una pausa, *ahora… bien… o siguiente…* pueden funcionar como una formulación de la posición secuencial que equivale a toda frase, referirse retrospectivamente al acierto de la respuesta anterior. La referencia semántica es elíptica, pero se comunica de forma explicada mediante el termino léxico: *bien.*

En resumen, el trabajo de Erickson sirve como marco metodológico para comprender y analizar las prácticas de enseñanza de dos docentes de la asignatura de Historia de México en secundaria, como una acción social situada. Desde esta perspectiva se puede distinguir que las prácticas de enseñanza mantienen algunas formas y regularidades durante el despliegue de tareas o actividades académicas, a la vez que son resueltas en la participación social, por medio de pautas y señales de la interacción que responden y se improvisan por las necesidades y contingencias del evento presente entre el docente y los alumnos. Con esta mirada más comprensiva e integral del desarrollo temporal y situado de las clases, se analiza un pequeño fragmento del desarrollo de la asignatura de Historia de México impartida por la docente Luz a un grupo de tercer grado de secundaria.

Fragmento (Luz 3ºA 08/02/09). Revisión de proyecto

En este fragmento se presenta el inicio y objetivo de la tarea académica de la clase. Después se muestra el análisis de los turnos de participación social para explicar las estrategias

de la docente y las contribuciones de los alumnos para completar la tarea académica y se concluye con algunos comentarios.

La sesión de clase (Luz 3ºA 08/02/2019) inicia con una actividad de participación social, en la cual la docente Luz pide a los alumnos realizar un ejercicio de respiración y exhalación profunda mientras suben los brazos antes de dar paso a la tarea académica de esta sesión. La tarea académica de esta clase trata sobre la revisión colectiva del proyecto, la figura 1 muestra el proyecto, es un ejemplo tomado de otra sesión de clase. Este proyecto-tarea consistía en que los alumnos organizados por equipos respondieran en hojas blancas las actividades de autoevaluación de las páginas 158 a 160 del libro de texto y entregarlo a la docente para su registro y revisión (véase figura 2).

La docente inicia la actividad de revisión con todo el grupo para rectificar y aclarar las fallas en las respuestas que identificó al revisar los proyectos de cada uno de los equipos. Una vez concluida la revisión, la docente propone el inicio de un nuevo tema con una actividad distinta. La tarea académica se desarrolla con participaciones sociales en las cuales la docente pregunta y guía a los alumnos para obtener preguntas adecuadas a las actividades.

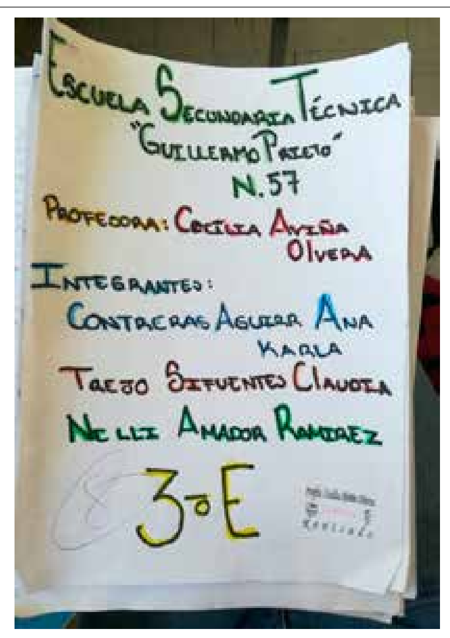
Figura 1. Actividades de autoevaluación del libro de texto.



Evaluación

Fuente: Sesión de clase de la maestra Luz al grupo 3º A (08/02/2019).

Figura 2. Respuestas de los alumnos a las actividades de autoevaluación



Fuente: Sesión de clase de la maestra Luz al grupo 3º A (08/02/2019).

Inicio del fragmento. Instrucción de primera actividad

1. M: Les falla el comparar en la lectura lo que hacen unos protagonistas y otros. Bueno… ahorita vamos a ver… empezamos con la orden… ¿cuál era el más antiguo? Vean en su libro, lo tienen en su libro (repite), lo tienen en su libro.
2. Aos: (Voces de los alumnos sin apreciarse una respuesta).

En el turno uno la docente inicia con un comentario relacionado con las respuestas del proyecto que ya revisó y señala algunos de los problemas que identificó y da la

señal de inicio de la actividad académica al decir "Vamos a empezar con la orden". Esta frase funciona como una señal explícita que la docente utiliza para señalar que va a iniciar la primera parte de la tarea académica y a la vez para convocar a los alumnos a que la sigan para responder el orden de los hechos históricos de la actividad.

Como se puede apreciar en la figura 3, la instrucción del libro requiere de la elaboración de un *eje cronológico que ubique los hechos históricos según corresponde*, además de que se muestra una lista de diez hechos. Pero la docente se limita a preguntar a los alumnos cuál fue el "más antiguo".

Figura 3. Fragmento de la evaluación del libro de texto

Evaluación

Responde lo siguiente. Al final, el profesor revisará las respuestas para evaluar tu aprendizaje (heteroevaluación).

I. Traza en tu cuaderno un eje cronológico horizontal, dividido en segmentos de diez años, que abarque de 1820 a 1910, con el encabezado: **México durante su primer siglo de vida independiente.**

II. Ubica en él los siguientes acontecimientos históricos, luego responde:

- Inicia la Guerra de Reforma
- Inicia Imperio de Maximiliano
- Llega Porfirio Díaz al poder
- Consumación de la Independencia
- Inicia la Invasión estadounidense a México
- Juárez restablece la República
- Inicia la Revolución Mexicana
- México pierde el territorio de La Mesilla
- Promulgación de las Siete Leyes
- Primera Constitución Federal

1. ¿Qué causas políticas, económicas y sociales dieron lugar a esos acontecimientos?

2. ¿Cuáles acontecimientos modificaron el territorio de nuestro país?

Fuente: Sesión de clase de la maestra Luz al grupo 3º A (08/02/2019)

Fragmento de la revisión de la primera actividad, la cronología

3. D: ¿Cuál era el más antiguo? (se refiere a la instrucción de ordenar los acontecimientos cronológicamente). Vean aquí en su libro… lo tienen en su libro… lo tienen en su libro…
4. Ao: En qué página… (en voz baja).
5. D: ¿Ya lo encontraron?… Sí, bueno, entonces esta lista de hechos vamos a acomodarla nuevamente para recordar: ¿cuál fue el más antiguo?
6. Aos: (Silencio. No responden los alumnos).
7. D: ¿Cuál? (Murmullos de alumnos), ¿más antiguo?
8. Ao: Inicio de la Guerra de Reforma
9. D: Nooo… (pausa larga. Posiblemente a la espera de otra respuesta).
10. Ao: No (en voz baja. Murmullos de alumnos. Posiblemente discuten los alumnos, mientras la docente espera alguna respuesta. La docente da espacios de tiempo y reformula la pregunta).
11. D: ¿La Independencia cuándo fue?
12. Ao: Eh… (voces con tono pensativo, cavilación. Varios murmullos sin ninguna respuesta).
13. D: Mil ochocientos… (la docente da espacio de tiempo para que completen su oración. Espera una respuesta. Murmullos de los alumnos).
14. Aa: Diez (la docente repite inmediatamente después).
15. D: Veintiuno. ¿Después de la consumación de la Independencia?

16. Aos: (Varios alumnos responden al mismo tiempo. Inaudible las respuestas de la pregunta anterior en la grabación).
17. D: ¿La de qué?
18. Ao: Guerra de Reforma
19. M: No (murmullos de alumnos).
20. Ao: Maestra: la primera Constitución federal
21. M: La primera Constitución federal (repite la respuesta del alumno para darla por correcta)… ¿Qué fue en…?
22. Aos: 1824 (dos alumnos responden rápidamente).
23. M: 1824, muy bien ¿Después?

Entre los turnos tres y cinco, la docente da la instrucción para dar inicio a la actividad, pide a los alumnos que revisen su libro para seguirla. En el turno cuatro un alumno pregunta en qué página, parece estar fuera de la secuencia de la actividad, por eso en el turno cinco la docente vuelve a preguntar a todo el grupo si ya encontró la página y les menciona otra vez la instrucción de acomodar la lista de hechos y vuelve a preguntar por el hecho más antiguo. Sin obtener respuesta por parte de los alumnos, la docente pregunta una vez más en el turno siete por el "más antiguo". En el turno ocho un alumno proporciona un hecho que no corresponde a la cronología porque en el turno nueve la docente responde con un "no", alargando el sonido de la letra y además agrega la pregunta pista "¿cuándo fue la Independencia?", al utilizar una parte de un hecho de la lista del libro (consumación de la Independencia) para guiar a los alumnos en el desarrollo de la cronología.

En el siguiente turno no responde ninguno de los alumnos a la pregunta pista, el silencio de la docente parece ser

un espacio para esperar una respuesta por algún alumno, al apreciarse sólo murmullos, en el turno once la docente agrega otra pista a la pregunta pista anterior y dice “en mil ochocientos…” y da un espacio para recibir una respuesta, pero sólo se aprecian vacilaciones y murmullos por parte del grupo. En el turno catorce una alumna completa la respuesta al decir diez (para completar mil ochocientos diez), inmediatamente la docente en el turno quince descarta la respuesta de la alumna y dice: veintiuno (para completar mil ochocientos veintiuno y coincidir con el hecho de la lista del libro), la docente termina por dar la primera respuesta de cuál fue el más antiguo y agrega una pauta secuencial para continuar con la lista de los hechos: “después de la consumación de la Independencia”.

En estos turnos de interacción se puede apreciar como la docente proporciona pequeños indicios por medio de preguntas pistas para que los alumnos colaboren y participen en la actividad, para que ellos revisen sus respuestas. Sin embargo, al agotar las oportunidades y pistas ella decide dar la respuesta correcta y continuar con el siguiente hecho. Podemos observar que esta señal es comprendida, porque entre los turnos 16 y 18 los alumnos murmuran entre ellos y un alumno responde “Guerra de Reforma” una vez más y la docente descarta la respuesta al decir “no”. Es conveniente señalar que si revisamos la lista de acontecimientos históricos que aparecen en el libro de texto de la figura 3, se aprecia que el primero es “Guerra de Reforma”, lo que podría indicar que los alumnos lo consideran el primero en la cronología por ser el que está al principio de la lista.

Para el turno veinte se puede apreciar que un alumno se dirige a la maestra para pedir la palabra y proporciona la respuesta “primera Constitución federal”, en el siguiente

turno la docente retoma y repite la respuesta del alumno, lo que se entiende como que la docente da por correcta la contribución y además agrega una pregunta fuera de la actividad al preguntar el año en que fue promulgada; en el turno veintidós dos alumnos responden que en 1824, la docente repite la respuesta y dice "muy bien", dando una pauta elíptica de secuencia al decir "¿Después?", para continuar con la cronología de hechos.

En resumen, en este fragmento se muestran las estrategias de preguntas pista que implementa la docente para que los alumnos participen en la tarea académica de revisión de la cronología de hechos históricos. Parece que la docente recurre a estas estrategias para guiar las respuestas de los alumnos, así como para retomar respuestas de los alumnos y dar por correcta la respuesta y el uso de pautas sintácticas, como el *después*, para continuar con el desarrollo de la actividad, como para señalar que la respuesta anterior es adecuada para el fragmento. Al momento en que terminan los turnos de las preguntas-respuesta relacionadas al ordenamiento de los acontecimientos, la docente pasa a la siguiente actividad.

CONCLUSIONES

A simple vista el fragmento anterior de interacciones en clase de Historia de México parece simplemente una serie de preguntas que la docente hace a los alumnos con el objetivo de revisar respuestas correctas o incorrectas de una tarea y pasar a la siguiente actividad. En cambio, si se ve con más detalle el uso que hace la docente de indicios de contextualización para la comprensión de los significados implícitos y explícitos durante los eventos de interacción,

permiten interpretar algunas de las finalidades del trabajo didáctico de la maestra Luz. Se hace mención de las siguientes: a) organiza la dinámica del trabajo por medio de sus instrucciones y la reformulación de éstas; b) convoca a un mayor número de alumnos para que participen y proporcionen respuestas adecuadas de acuerdo a la lógica de la actividad y el contenido; y c) propicia que sean los alumnos quienes recurran a sus conocimientos de los contenidos académicos previos, para que elaboren respuestas que expliquen y relacionen los hechos históricos de una cronología por medio de aceptar, rechazar o reformular los aportes de los alumnos.

Por otro lado, se observa que el ejemplo de las prácticas de enseñanza de la maestra Luz están alejadas a la formación de un pensamiento histórico y una conciencia ciudadana entre sus estudiantes. Sin embargo, en el proceder de la docente existe una reflexión sobre su propia práctica para resolver el trabajo cotidiano con sus alumnos: crear un espacio de socialización con oportunidades para rectificar errores; cumplir con los requisitos curriculares de diseño de actividades, registrar y evaluar las evidencias de trabajo para la evaluación de numerosos grupos de alumnos, así como cubrir los contenidos curriculares y continuar con los posteriores. Con esto quiero decir que por alejadas que puedan estar las prácticas de la maestra Luz de las finalidades de la didáctica de la historia, hay evidencia de un itinerario docente que responde a finalidades y a condiciones diarias de su trabajo.

En conclusión, los análisis de las interacciones de clase de historia de México de la docente Luz dan cuenta del desarrollo de una secuencia de trabajo en un contexto empírico. Ello permite apreciar que sus prácticas de enseñanza buscan que los alumnos contribuyan a la elaboración de explicaciones

y reinterpretaciones adecuadas de los relatos históricos que son retomados de medios de representación, como el libro de texto y otras fuentes de información. Como menciona Rockwell (2005), la intención de un enfoque etnográfico en la investigación educativa es describir las formas, palabras, imágenes, experiencias, rituales y metáforas que asume el conocimiento cuando se convierte en objeto público, expuesto a la mirada de los estudiantes y maestros.

Por lo anterior, la intención de este artículo es la de establecer un diálogo y un acercamiento entre los estudios etnográficos con la didáctica de la historia, y así considerar las diversas miradas que existen a la hora del estudio de la didáctica de la historia en contextos empíricos. Para poder enriquecer las valiosas propuestas de la didáctica de la historia a la hora de estudiar y elaborar estrategias de formación docente, así como para el diseño e innovación de las prácticas alternativas para que tomen en cuenta el peso y la influencia del referente empírico sobre el cual se quiere trabajar.

BIBLIOGRAFÍA

Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito. (s.f.). [Sitio web]. Consultado el 10 de febrero de 2020. https://www.conaliteg.sep.gob.mx/

Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: relationship between academic task structure and social participation structure in lessons. En L. Ch. Wilkilson (ed.), *Communicating in the Classroom* (pp. 153-181). Nueva York: Academic Press.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. Signos. *Teoría y Práctica de la Educación, 13*, 38-51.

Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales, 3*, 5-14.

Pagès, J. (2018). Los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia ¿Qué profesorado, qué ciudadanía, qué futuro? *Reseñas, 16*, 15-46.

Rockwell, E. (2008). *La experiencia etnográfica historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. (2005). *La investigación etnográfica realizada en el DIE (1980-1995): Enfoques teóricos y ejes temáticos*. México: Departamento de Investigaciones Educativas.

Santisteban, A., González, N. & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia & P. L. Domínguez Sanz (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (115-128), Zaragoza: Institution "Fernando El Católico".

Parte III
Estrategias didácticas

Capítulo 13

Métodos para la enseñanza de la historia en los libros de texto gratuitos en México, 1948-2014

Gustavo Lorenzana Durán[1]

Métodos y recursos didácticos en la enseñanza de la historia, 1948

A mediados del siglo XX, los maestros de las escuelas primarias en México contaban con una amplia diversidad de métodos pata la enseñanza de la historia universal y de México. Uno de ellos era el método libresco: los alumnos realizaban la lectura de las lecciones contenidas en el libro de texto. Otro método eran las exposiciones orales por parte de los maestros, algunas de los cuales utilizaban la *Guía metodológica para la enseñanza de la Historia,* elaborada por Enrique C. Rébsamen (Ramírez, 1948, p. 18).[2] Frente al método libresco, las mencionadas exposiciones se consideraron en su momento un avance en la enseñanza de la historia.

En esta línea ubicamos el método de los centros de interés histórico, cuyo propósito era atrapar la atención de los niños. Para ello, el maestro debía exponer su relato en forma emotiva, mientras que los alumnos, por medio de una

1. Universidad de Sonora. Contacto: gustavo.lorenzana@unison.mx
2. El maestro Enrique C. Rébsamen menciona los siguientes métodos de enseñanza de la historia: biográfico, pragmático o filosófico, cronológico, sincrónico, regresivo, de agrupación y comparativo.

conversación libre, debían comentar el relato con la finalidad de entenderlo. Otra actividad que debían realizar era la redacción de trabajos de expresión en relación con el relato. Los maestros podrían hacer uso de las dramatizaciones y del teatro de títeres con personajes históricos (Ramírez, 1948, p. 19). Cabe decir, que las dos últimas actividades junto con los juegos de oca o de cartas con temas históricos eran de larga data (Julia, 1978, p. 265).

En las aulas de México era también utilizado el juego de las prendas, pues debido a las repeticiones, los alumnos memorizaban los hechos. En quinto y sexto grados, los maestros en la enseñanza de la historia utilizaban el método de la resolución de un problema histórico, que comprende "la búsqueda y acumulación de información, el examen y la discusión de la misma, trabajos de expresión gráfica y concreta, y esfuerzos de pensamiento reflexivo para dar forma a la solución final" (Ramírez, 1948, pp. 22-23).

Alfonso Teja Zabre (1947, pp. 369-371) señaló que en la enseñanza de la historia los maestros presentaban "cuentos, leyendas, anécdotas, aventuras, vida de personajes notables, reyes, guerreros, sacerdotes, dominadores de hombres, empresarios de fortuna y hombres de acción, elevados por encima de las masas". En su opinión, el método de la narración cronológica debía dejar su lugar "al análisis de causas, consecuencias y relaciones, la interpretación y la síntesis".

Para mediados del siglo XX, los maestros aplicaban los siguientes recursos didácticos: visita a los museos de historia; excursiones a sitios con ruinas arqueológicas o monumentos históricos; empleo de grabados y fotografías, proyecciones fijas y/o cortos de cine de carácter histórico; examen de códices (Ramírez, 1948, pp. 23-24). Los libros de texto que se recomendaron a pesar de no ser los adecuados

fueron los siguientes: *Breve historia de México*, de Alfonso Teja Zabre; *Historia de la civilización mexicana,* de Jesús Romero Flores; *Historia patria,* de Luis Chávez Orozco; *Historia patria,* de Jorge de Castro de Cancio; *Historia patria y general,* de Longinos Cadena (Ramírez, 1948, p. 17).[3]

Con toda esta variedad de métodos y recursos didácticos ¿por qué los comisionados José de J. Núñez y Domínguez, Jesús Romero Flores, Alfonso Ortega Martínez, Rafael García Granados, Silvio A. Zavala y Rodolfo López Gallo concluyeron que en la enseñanza de la historia reinaba la anarquía? La respuesta a esta cuestión en el momento actual es difícil de ser obtenida.

Métodos y recursos didácticos en la enseñanza de la historia en los libros de texto gratuitos, 1960

El licenciado Adolfo López Mateos, en su discurso de toma de protesta como presidente de los Estados Unidos Mexicanos, de 1 de septiembre de 1958, se pronunció entre otras cosas, por "mejor la calidad de la enseñanza, adaptando de manera menos teórica los planes de estudio a las necesidades reales de nuestro pueblo, y modernizando en lo posible los métodos y procedimientos".

Para llevar a cabo la aspiración presidencial se creó por decreto la Comisión Nacional de los Libros de Texto

3. Los libros de texto de Historia deberían reunir las siguientes características: a) estar concebidos y hechos por ciclos, conteniendo todo el material de instrucción que, de acuerdo con los programas oficiales, deba ser enseñado; b) ser, dentro de cada ciclo, graduados en lo que al desarrollo y presentación del material se refiere; c) presentar la materia de cada lección arreglada pedagógicamente en lugar de hacerlo en arreglo lógico; d) contener, al fin de cada lección, algunos consejos o sugestiones adicionales para el maestro a fin de que el educador obtenga mayor rendimiento del empleo del libro; e) estar abundante y debidamente ilustrado; f) servir para repasar lecciones estudiadas con anterioridad, además de ser útiles para el estudio de las lecciones nuevas.

Gratuitos (Conaliteg), el 12 de febrero de 1959. Una nueva evidencia de la gratuidad de la educación que ofrecía el Estado mexicano fue la entrega de los libros de texto a los educandos, materiales indispensables en sus estudios y tareas, con los cuales se esperaba acentuar "en ellos el sentimiento de sus deberes hacia la patria de la que algún día serán ciudadanos" [Presidencia de la República, 1959, p. 4).

En el artículo 3 de los Considerandos se dio cuenta de los puestos de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos: un presidente, un secretario general y seis vocales. Todos ellos tendrían la tarea de:

> [...] cuidar que los libros, cuya edición se les confía, tiendan a desarrollar armónicamente las facultades de los educandos, a prepararlos para la vida práctica, a fomentar en ellos la conciencia de la solidaridad humana, a orientarlos hacia las virtudes cívicas y, muy principalmente, a inculcarles el amor a la Patria, alimentando con el conocimiento cabal de los grandes hechos históricos que han dado fundamento a la evolución democrática de nuestro país. (Presidencia de la República, 1959, p. 4)[4]

En cumplimiento a lo dispuesto en el citado decreto, el escritor Martín Luis Guzmán, en su carácter de presidente de la mencionada comisión, convocó a escritores y

4. Los integrantes de la Comisión fueron el escritor Martín Luis Guzmán, presidente; Juan Hernández Luna, secretario general; el historiador Arturo Arnáiz y Freg, el doctor en matemáticas, Alberto Barajas, el arqueólogo Alfonso Caso, el poeta José Gorostiza y el académico José Luis Martínez, vocales; los representantes de la opinión pública fueron Francisca Dolores Valdés de Lozano, el empresario Rómulo O'Farril Jr., el dueño de una cadena de periódicos José García Valseca y Mario Santaella. Los colaboradores pedagógicos fueron Soledad Anaya Solórzano, Lux Coronado, Amelia Monroy, Arquímedes Caballero, Antonio Mansilla, Román Piña Chan y Antonio Barragán Saldaña. Los fondos económicos serían aportados por la Federación, los estados, los municipios y la iniciativa privada.

pedagogos para que "participaran en la redacción de los libros de texto, cuadernos de trabajo e instructivos correspondientes a los seis grados de la educación primaria" (Alejos, 2013, p. 1202).

Los libros que resultaron ganadores fueron de la autoría de las profesoras Carmen Domínguez Aguirre, Enriqueta León González y del profesor J. Jesús Cárabes Pedroza. El texto de las dos primeras lleva por título *Mi cuaderno de trabajo de primer año,* cuya portada contiene los semblantes de Miguel Hidalgo, Benito Juárez y Francisco I. Madero. El método que utilizaron para acercar a los niños a la historia fue el biográfico: Miguel Hidalgo, Benito Juárez y los Niños Héroes. El contenido es acompañado con ilustraciones. Ante la imagen que contiene la bandera nacional, un mapa de la República mexicana y un padre con dos hijos, se lee la siguiente frase: "seremos buenos hijos, buenos estudiantes, buenos ciudadanos" (Domínguez & León, 1961: pp. 178-179).

El libro del tercero tiene por título *Mi libro de tercer año. Historia y Civismo.* Su autor, J. Jesús Cárabes (1960, p. 18), señaló que los propósitos para estudiar las mencionadas materias eran: "amar más a nuestra patria; llegar a ser buenos ciudadanos; ser amigos de todos y vivir en forma digna y alegre". El texto contiene ilustraciones, así como preguntas que deberían responder los alumnos. Al final de cada lección se presenta un resumen y en algunas de ellas un vocabulario de nuevas palabras.

En *Mi cuaderno de trabajo de tercer grado*, del mismo autor, se presenta una variedad de actividades a realizar por parte de los alumnos: retratos para calcar; preguntas de opción múltiple; escribir frases sobre algunos acontecimientos; preguntas de complementación: ordenar palabras y números; aprender poesías; repasos con diferentes dibujos

como fondo y la búsqueda en las páginas del libro de los temas estudiados (Cárabes, 1960, pp. 7-19).

Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo, de la autoría de la profesora Concepción Barrón de Morán (1960b, p. 10), propuso que los niños "conocieran a su patria, pues conociéndola sabrás mejor por qué la amas y cómo y por qué debes estar dispuesto a servirla". En *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año,* además de repetir las actividades antes mencionadas, los alumnos debían colocar efigies de personajes y explicar por qué los eligieron; elaborar biografías; trabajar en equipo o individual; e investigar sobre la construcción de algún edificio representativo (Barrón, 1960a, pp. 3-92).

El contenido de las lecciones son descripciones de los grandes acontecimientos, de las acciones de los héroes, de las heroínas y de los presidentes de la República. En su enseñanza se seguía utilizando el método libresco y la exposición oral para la formación de ciudadanos cumplidores de sus deberes cívicos, sociales y patrióticos.

MÉTODOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LOS LIBROS DE CIENCIAS SOCIALES, 1972, 1974

El libro de historia cambió con la generación de 1972, su título: *Ciencias Sociales. Cuarto grado.* Los autores nos dicen que el libro contiene ilustraciones y fotografías, pero no mencionan el método que debían utilizar los maestros en la enseñanza de la historia. Sin embargo, en el tema de la Conquista, se dice que la maestra había revisado los trabajos de sus alumnos. Para ampliar el tema dijo:

> No solamente de los mayas, mexicas, tarascos, mixtecos hemos recibido una herencia cultural. No hay que olvidar la herencia española. Por ella, casi todos

> los mexicanos hablamos español y tenemos nombres y costumbres de origen español. Somos un país lleno de tradiciones, ya que en nosotros, los mexicanos de hoy, se unen muchas herencias. Por todo nuestro territorio encontramos huellas de esas herencias: bellos monumentos prehispánicos y hermosos edificios coloniales. (Vázquez, Nolasco, Barcía et al., 1972, p. 60)

Rosita –en representación de los alumnos– preguntó: ¿la conquista fue en 1521, verdad? La respuesta de la maestra es la siguiente:

> No, Rosita, en ese año los españoles sólo lograron conquistar a los mexicas. Todo mundo olvida que la conquista del enorme territorio que abarca desde las Californias hasta Centroamérica tardó más de dos siglos. A la caída de México Tenochtitlán, Hernán Cortés inició nuevas expediciones para conquistar otras regiones. Primero había que explorar. Más tarde llegaron hombres a conquistar por la fuerza de las armas, y por último, vinieron los frailes que enseñaban la doctrina cristiana y el idioma español a los indios. Algunos conquistadores marcharon rumbo a occidente, hacia Michoacán y Jalisco; otros hacia Oaxaca. Cortés mismo hizo una expedición al Pánuco y otra al noroeste, hacia el Golfo de California (Vázquez, Nolasco, Barcía et al,, 1972, p. 61)

La lectura de los textos por parte de los maestros y las preguntas de los alumnos era el método de la enseñanza de la historia de México. Es oportuno decir que en el resto del contenido histórico son invisibles los maestros y los

alumnos. Un aporte de las autoras es la relación que establecen entre el presente y el pasado.

En la introducción del libro *Ciencias Sociales. Quinto grado,* se dice:

> Lo hicieron muchos maestros y personas que saben de historia, de antropología, de economía, de geografía, que estaban pensando en ti cuando hacían este libro […] Tiene muchas estampas de colores. ¡Con lo que te gustan las ilustraciones y dibujos! (Vázquez, Nolasco, Barcía et al., 1972, p. 11)

Los autores del libro señalaron que las ilustraciones no eran sólo para adornar el libro. También, servían para conocer personas que ya murieron, lugares lejanos y obras de arte. Otros recursos didácticos son los mapas físicos e históricos en algunas de las lecciones (Vázquez, Nolasco, Knauth et. al, 1972, p. 11).

Además, se colocaron fragmentos de textos. Uno de ellos es *Cartas*, de Hernán Cortés: “Hay en esta ciudad [México Tenochtitlán] muchas casas muy buenas y muy grandes, todas tienen jardines con flores. Es una ciudad en donde se vive de una manera muy ordenada y asombra ver qué bien organizada está todo” (Vázquez, Nolasco, Knauth et. al, 1972, p. 200). Cabe decir, que no se registra ninguna actividad a realizar por parte de los alumnos con el conocimiento histórico y con las fracciones de textos. Al final del libro se presentan una serie de planisferios de trabajo que los alumnos usarían “para marcar las cosas que necesitas recordar” (Vázquez, Nolasco, Knauth et. al, 1972, p. 12).

Los autores del libro *Ciencias Sociales. Sexto Grado,* enviaron el siguiente mensaje a los alumnos:

> Cuando termines de trabajar con este libro verás que has aprendido a realizar actividades muy útiles en tu Curso de Ciencias Sociales; investigaciones, cuadros y esquemas, entrevistas, informes orales y escritos, consulta de libros, mapas, periódicos y revistas; todas estas actividades te servirán siempre y en todo lugar. ¿Sabes por qué? Porque habrás adquirido un método de trabajo. Cuando salgas de 6º año, si has trabajado bien con tus lecciones de Ciencias Sociales, entenderás lo que sucede en tu comunidad, en tu país y en otros países; conocerás y defenderás tus derechos y respetarás los de los demás; sabrás convivir con las personas que te rodean; habrás adquirido la manera de seguir aprendiendo siempre; metas todas muy importantes de alcanzar. (Vázquez, Helguera et al., 1974, p. 6)

Los temas contenidos en el libro eran discutidos por los alumnos en el salón de clases, según el decir de Josefina Vázquez, Margarita M. Helguera, Lothar Knauth y Abelardo Villegas (1974, p. 7), autores del libro. Los maestros no están presentes en el libro.

La Secretaría de Educación Pública elaboró *Mi libro de Historia de México. Quinto grado,* que se publicó en 1992. El periodo que abarca va desde los orígenes hasta los mexicanos y el futuro. El contenido se presenta por medio de 39 lecciones. Al final de cada lección está un apartado de ideas principales. Los textos sobre los eventos históricos son acompañados por ilustraciones, mapas y fotografías. La citada dependencia federal, encabezada por Ernesto Zedillo Ponce de León, sin decirlo, dio cuenta del enfoque historiográfico que sustenta el contenido histórico del libro:

> En los últimos cincuenta años, la vida de los mexicanos ha cambiado mucho más que en los cuatro siglos

> anteriores. A nuestros bisabuelos les tocó ver un extraño carruaje sin caballos. Era el primer auto. También vieron en el aire los primeros aviones, se asombraron con la electricidad, usaron los primeros teléfonos y oyeron los primeros aparatos de radio. En medio de estos cambios espectaculares, se ha ido formado México. No tenemos un virrey como en el siglo XVI, ni un emperador, como algunas veces en el siglo XIX. Hemos cambiado mucho, pero existe una continuidad. La historia que has estudiado en este libro empezó hace siglos y durará muchos más, pues los mexicanos estamos decididos a seguir construyendo y engrandeciendo la nación en que vivimos, la nación que nuestros mayores han creado. (SEP, 1992a, p. 152)

Los cambios y permanencias como hilo conductor del devenir histórico de México. Sin embargo, los profesores son invisibles en el texto. En *Historia de México. Guía del maestro,* se dice que es un "apoyo para la enseñanza de la historia de México en los tres últimos grados de la primaria". En la guía se presentaron las siguientes sugerencias para dicha enseñanza: a) diversificar las fuentes de información; b) mural de la historia; c) conferencia escolar; d) fichas de trabajo; e) escenificación; f) teatro guiñol; g) historieta; h) noticiero histórico; e i) técnicas de discusión (SEP, 1992b, pp. 27-42). Se reconoció que la enseñanza más común en la materia era "la narración de los acontecimientos, generalmente seguida por ejercicios que ayudan a la memorización de datos (nombres, fechas, lugares)" (p. 5).

En el libro *Historia. Sexto grado*, publicado en 1997, se dice que las lecciones, además de los mapas y las ilustraciones, incluyen:

> Otros elementos didácticos: 1) Una barra o línea de tiempo; 2) Recuadros a lo largo del libro que explican nociones importantes para la comprensión del texto, o dedican un espacio a ciertos personajes que ameritan ser tratados con mayor detenimiento; 3) Lecturas al final de cada lección relacionadas con los temas que acaban de ser estudiados; 4) Al final del libro se sugieren actividades cuyo propósito es ayudar a los niños a que reflexionen sobre los temas de cada lección. (SEP, 1997, p. 3)

Las actividades contemplan el repaso de las lecciones, la consulta del libro de lecturas, respuesta a preguntas, comentarios de los alumnos sobre los textos leídos, observación de mapas, elaboración de historietas, redactar textos dando respuesta a preguntas, calcular los años que transcurrieron entre dos acontecimientos, reflexión a partir de preguntas, elaboración de cuadros registrando las propuestas de los partidos políticos, comparación del contenido de normas expedidas en diferentes momentos, elaboración en equipo de líneas de tiempo, búsqueda en el diccionario del significado de algunas palabras, explicación con sus propias palabras del significado de algunos lemas, investigación sobre algunos eventos históricos, lectura de datos, escritura de cartas a los abuelos o a un amigo imaginario en que contaran cómo habían cambiado las cosas (SEP, 1997, pp. 106-111).

Victoria Lerner (2002), a finales de la década de los años noventa del siglo pasado, señaló que no era posible realizar un análisis sobre la enseñanza de la historia en México, debido a la carencia de estudios en torno a los siguientes temas:

> Perfiles de profesores y alumnos, investigaciones etnográficas sobre lo que sucede en las aulas de primaria y secundaria en su enseñanza, análisis sobre las

> características y defectos de los planes y programas y de los materiales didácticos existentes: libros de texto, guías para el maestro, colecciones informales para niños y adolescentes, bibliotecas de actualización para el maestro. (p. 195)

Aunado de lo anterior, los maestros en la enseñanza de la historia utilizaban las siguientes técnicas: "conferencias magistrales; dividen el temario entre los alumnos para que cada uno imparta un tema; el maestro sólo introduce y corrige la exposición del alumno posteriormente" (Lerner, 2002, p. 205). ¿Cuáles fueron sus propuestas para superar el uso de las mencionadas técnicas? Diálogos entre el maestro y el alumno; debates entre los alumnos; juegos; trabajos en pares de alumnos; el uso de recursos audiovisuales; materiales folclóricos; visitas guiadas a sitios arqueológicos e históricos y la consulta de fuentes escritas.

Métodos de enseñanza de la historia en los libros de texto gratuitos, 2014

En *Historia. Cuarto grado,* publicado en 2014, al educando se le asignó el nombre de explorador. Se le convocaba a ser un lector porque dicha actividad: "sobre todo sirve para aprender". Los profesores en las exposiciones de los temas a profundidad deberían apoyarse en grabaciones de audio, videos o páginas de internet y deberían estimular el autoaprendizaje de aquellos en los temas que fuesen de su interés. El libro contiene ilustraciones, fotografía y pinturas que acompañan los textos, las cuales se consideraron como fuentes de información (Reyes et al., 2014, p. 3).

Un cambio significativo es que ya no se pone el acento en la enseñanza sino en el aprendizaje de la historia, cuya

evidencia será que los exploradores conozcan cuándo y cómo ocurrieron los hechos históricos; realicen investigación en fuentes y pongan el acento en lo que ha cambiado y lo que aún permanece en el presente. El periodo de estudio va desde los primeros pobladores hasta la consumación de la Independencia. La finalidad del libro es despertar entre los exploradores el "gusto por el conocimiento del pasado y que seas parte de una generación que valora la riqueza de nuestro patrimonio histórico" (Reyes et al., 2014, p. 7).

Los objetos de estudio son procesos y hechos históricos, los cuales se estudiarán a partir de una pregunta detonadora. Además, se convoca a los exploradores a "analizar y reflexionar sobre temas la vida cotidiana, la salud, la sociedad, la tecnología y los valores en distintas épocas". Las actividades a realizar por aquellos y aquellas son las siguientes: para iniciar; para observadores; cuándo y dónde pasó; investigo y valoro; para saber más; comprendo y aplico; lo que aprendí y evaluación (Reyes et al., 2014, p. 8-9).

Las actividades anteriores promueven el aprendizaje por su propia cuenta por parte de los exploradores. La participación de los maestros en el proceso de aprendizaje es mínima. El sustento de tal aseveración es la actividad "investigo y valoro", contemplada en el Bloque I: En grupo, y con la orientación de su maestro reflexionen acerca de los desafíos que enfrentó la humanidad en la prehistoria al crear los primeros lenguajes usando las pinturas rupestres.

Una actividad innovadora que deben realizar los exploradores es la lectura de párrafos sobre la muerte de Moctezuma, que corresponden a los libros de Bernal Díaz del Castillo y Fernando de Alva Ixtlixóchitl. Se les pide que elaboren un escrito sobre cuál de las dos versiones es la más adecuada para explicar dicho acontecimiento: lo mataron

los mexicas o lo mataron los españoles. Los alumnos en otra actividad novedosa debían registrar las ideas políticas y sociales de Miguel Hidalgo y José María Morelos. Además, deberían registrar las similitudes entre las ideas (Reyes et al., 2014, pp. 95, 173).

Los maestros sólo son reconocidos por su participación en la elaboración del libro, junto con editores, investigadores y especialistas en las diferentes asignaturas. Sólo se menciona al profesor en una sola actividad. No hay evidencias de la intervención de los profesores en la profundización de los temas ni el uso de grabaciones de audio, videos o páginas de Internet. Tales actividades se les delegaron a los exploradores. Al parecer, en el aprendizaje de la historia no es necesaria la presencia del maestro.

A manera de conclusión

El recorrido historiográfico que hemos realizado deja en claro que la enseñanza de la historia en la educación primaria ha sido un asunto de interés, no sólo de los maestros involucrados, sino también de historiadores y otros cientistas sociales, como en el caso de los libros de texto de ciencias sociales en los últimos 72 años. Esto no significa que antes de 1948 el tema mencionado no hubiese motivado a maestros y pedagogos a presentar propuestas respecto a la enseñanza de la historia, sustentada en la exposición oral por parte de los maestros.

Ante el método libresco, las exposiciones orales utilizadas por los maestros fueron consideradas como una innovación en la enseñanza de la historia en México, al mediar el siglo XX. Otras propuestas novedosas fueron los centros de interés histórico, en donde los maestros deberían llevar a

cabo un relato emotivo, las dramatizaciones, el teatro guiñol, el juego de las prendas y el método de la resolución de un problema histórico. Lo anterior da cuenta de la diversificación de los métodos de la enseñanza de la historia, en la cual se incluye el análisis de causas, consecuencias y relaciones, la interpretación y la síntesis.

En este tema se involucró la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. Uno de los métodos de la enseñanza de la historia fue el biográfico, pero seguían vigentes el método libresco y la exposición oral por parte de los maestros. El cambio en el título del libro, de *Historia* a *Ciencias Sociales*, no trajo consigo una modificación en la enseñanza de la historia por parte de los maestros, ya que los docentes, por medio de la exposición oral, deberían profundizar en algunos temas.

Un cambio digno de mención en los libros de 2014, es que ya no se pone el acento en la enseñanza, sino en el aprendizaje de la historia. Los maestros sólo son reconocidos por su participación en la elaboración del libro, junto con editores, investigadores y especialistas en las diferentes asignaturas. Por lo tanto, los responsables del aprendizaje son los alumnos, atendiendo las instrucciones y las actividades señaladas en el libro.

A pesar de la existencia de las diversas propuestas elaboradas por la enseñanza de la historia, los maestros, los pedagogos e historiadores siguen en la búsqueda del mejor método para su enseñanza, ya que al parecer ninguna de las propuestas les satisface.

Por nuestra parte, estamos convencidos de que todas las propuestas de enseñanza que hemos mencionado son pertinentes y, por ende, deben ser aplicadas por los maestros en la educación primaria.

BIBLIOGRAFÍA

Alejos, E. I. (2013, octubre-diciembre). La creación del libro de texto gratuito en México y su impacto en la industria editorial de su tiempo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(59), 1189-1211.

Barrón de Morán, C. (1960a). *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Primera parte. Historia y Civismo*. México: Conaliteg.

Barrón de Morán, C. (1960b). *Mi libro de Cuarto Año. Historia y Civismo.* México: Conaliteg.Cárabes Pedroza, J. J. (1960). *Mi cuaderno de trabajo de tercer grado. Historia y Civismo.* México: Conaliteg.Domínguez Aguirre, C. & León González, E. (1961). *Mi libro de primer año.* México: Conaliteg.

Julia, Dominique. (1978). Enseñanza de la historia, en R. Chartier, J. Le Goff y J. Revel, *La nueva historia*. Bilbao: Mensajero, "Diccionarios del saber moderno", 1988.

Lerner, V. (2002). La enseñanza de la historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico. En P. Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Historia y Nación (Actas del Congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez) I. Historia de la educación y enseñanza de la historia* (pp. 195-211). México: El Colegio de México.

López Mateos, A. (1958, 1 de diciembre). Discurso de toma de protesta como Presidente de Adolfo López Mateos. www.biblioteca.tv/artman2/publish/1958_247/Discurso_toma_de_Protesta_como_Presidente_de_Ad_1228.shtml

Presidencia de la República. (1959, 13 de febrero). Decreto que crea la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuitos. *Diario Oficial de la Federación, 232*(36), 3-4.

Ramírez, R. (1948). La enseñanza de la historia en las escuelas primarias. En R. Ramírez, I. Appendini, P. Gómez Alonso, J. Romero Flores, R. Rivera y Pérez Campos, R. García Granados, E. Dávalos Hurtado, J. Miranda & J. Lomelí Quirarte de Correa. *La enseñanza de la historia en México* (pp. 17-24). México: Editorial Cultura.Reyes Tosqui, C. A., Carpio Pérez, A., Osornio Manzano, L. L., Alatorre Reyes, D., Llanes Arenas, L. (2014). *Historia. Cuarto Grado.* México: Secretaría de

Educación Pública.Secretaría de Educación Pública (SEP). (1992a). *Mi Libro de Historia de México. Quinto Grado.* México: SEP.Secretaría de Educación Pública (SEP). (1992b). *Historia de México. Guía para el maestro,* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (1997). *Historia. Sexto Grado.* México: SEP.

Vázquez de Knauth, J., Barcía, L. & Gollás, E. (1972). *Ciencias Sociales. Cuarto Grado.* México: Secretaría de Educación Pública.

Vázquez de Knauth, J., Nolasco, M., Knauth, L., Helguera, M. L., Barcía, L. & Gollás, E. *Ciencias Sociales. Quinto Grado*. (1972). México: Secretaría de Educación Pública.

Vázquez, J., Helguera, M. M, Knauth, L. & Villegas, A. (1974). *Ciencias Sociales. Sexto Grado.* México: SEP.

Capítulo 14

"Historias de familia" como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias en la enseñanza de la historia en la educación media superior

Pamela del Carmen Corella Romero[1]

El presente trabajo emerge desde la praxis docente, en la cual convergen elementos como el currículo, planeación, evaluación, contexto educativo, gestión, clases, entre otros más. Los programas de estudio plantean una serie de contenidos que deben ser objeto de conocimiento de los alumnos, por medio de estrategias didácticas planificadas por el profesor. Estos deben ser de utilidad para que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y así poder comprender, interpretar y transformar su realidad, con la aplicación de lo aprendido y la aportación de conocimiento.

Entre todos los retos de la enseñanza de la historia, uno de ellos tiene que ver con el sentido que los alumnos encuentran en el aprendizaje de esta asignatura, y esto implica la construcción de estrategias que permitan el cumplimiento de los objetivos planteados desde la normatividad, pero también que promuevan la relación del aprendizaje con la realidad inmediata de los estudiantes. Los contenidos curriculares están orientados más por el principio de memorización de conceptos en lugar de promover su comprensión,

1. Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora. Contacto: pamelaco78@gmail.com

reflexión y aplicación de manera pertinente por parte de los jóvenes en sus contextos. Con el desarrollo de competencias, se aumenta también el pensamiento crítico que permite la comprensión y la construcción de conocimientos.

En los programas de estudio de Historia de México en educación media superior, los contenidos temáticos son percibidos como "centralistas", en el sentido de que se estudian personajes, hechos y fechas principalmente del centro del país y otras regiones alejadas a la nuestra, por lo que los alumnos difícilmente encuentran sentido a lo estudiado. Por ello, es importante relacionar la historia nacional con la regional y la local, y si es posible llegar a un nivel "micro" en donde el punto de partida es la historia de quién la construye, es decir, del alumno, de esta forma podemos acercarlos más a que encuentren no sólo el sentido, sino el gusto por esta asignatura. Esto permite que se asuman como sujetos históricos.

La estrategia didáctica implementada fue con alumnos de cuarto semestre de educación media superior en el Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora, Plantel Hermosillo VIII, ciclo escolar 2018-2019, en la asignatura Historia de México II. Tuvo como objetivo el desarrollar la competencia disciplinar número tres, del campo de ciencias sociales: "Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado" (SEP, 2008, Acuerdo 444. p. 7). Dicha estrategia consistió en un proyecto de investigación de la historia familiar de cada uno de los alumnos, en la cual debieron seguir una metodología de investigación de fuentes primarias y secundarias, para después –a través de la redacción– obtener como producto su propia historia. Cabe mencionar que este proyecto también se desarrolló desde la transversalidad, por aplicar conocimientos de otros campos.

COMPETENCIAS, ENFOQUE EDUCATIVO VIGENTE

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje deben estar orientadas hacia el desarrollo de competencias, enfoque vigente de la educación. Éste debe resultar en aprendizajes visibles, en experiencias vivenciales para los alumnos. Esto implica necesariamente una conexión con la vida cotidiana de los estudiantes y con el mundo real. Por ejemplo: plantear desafíos o problemas antes del inicio de un nuevo tema; conectar el contenido de la clase con cosas relacionadas con los estudiantes (que ellos conozcan a partir de su contexto); y ayudar a los estudiantes a trasladar el tema hacia eventos o situaciones actuales en el mundo real, buscando que los conceptos les resulten significativos (Razo, 2018, p. 98).

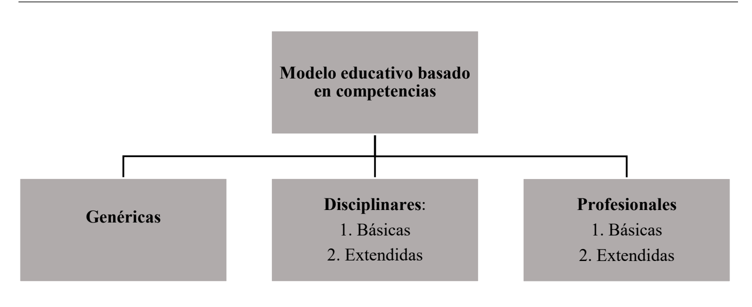
Una competencia es la capacidad que tiene una persona para resolver un problema o atender una situación con eficiencia, cumpliendo con un procedimiento estandarizado. Considerando que la competencia es un sistema de atributos en estrecha vinculación, que su integración conforma una capacidad individual para desempeñar procedimiento. Si el estudiante dice que sabe cómo hacerlo, pero no puede demostrar que lo puede hacer, el juicio en ese momento sería que no tiene la competencia (Gavotto, 2012, p. 46).

Las estrategias didácticas, según Feo (2010) "se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas… adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (p. 222).

El Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora, como todos los subsistemas de la educación media superior, ha adoptado un modelo educativo basado en competencias, de acuerdo a los requerimientos de la Reforma Integral de

Educación Media Superior (RIEMS), el cual se refleja en la totalidad de su plan de estudios. Busca que sus estudiantes aprendan a ubicar el conocimiento, a recuperarlo, transformarlo y relacionarlo con sus experiencias de vida para convertirlos en seres capaces de crear y desempeñar tareas de manera eficaz y eficiente. En el programa de estudios de la asignatura de Historia de México II, se refieren a las competencias como el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea (Dirección General de Bachillerato, 2018, p. 5). Este modelo de competencias considera que, además de contar con conocimiento, es importante el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. El ser competente se demuestra cuando de forma voluntaria se aplican dichos conocimientos a la resolución de situaciones personales o a la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades o destrezas, lo que hace que se refuerce la adquisición de nuevas competencias (Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora, 2018, p. 4).

Figura 1: Tipo de competencias de acuerdo al modelo educativo vigente



Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2008). Acuerdo 444. México: Diario Oficial de la Federación, p. 2.

Las competencias disciplinares básicas de ciencias sociales están orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio. Dichas competencias enfatizan la formación de los estudiantes en una perspectiva plural y democrática. Su desarrollo implica que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas, y, de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás (Acuerdo 444, 2008, p. 7).

De las diez competencias disciplinares básicas del campo de ciencias sociales, la número tres, además de otras, está relacionada con el pensamiento crítico e histórico, ésta expresa que el alumno :"Interpreta su realidad social a partir de los sucesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado" (Acuerdo No. 444, 2008, p. 7). La estrategia didáctica desarrollada en el proyecto "Historias de familia" pretende promover la adquisición de competencias en los alumnos, principalmente la competencia disciplinar ya mencionada.

"Historias de familia", los hilos que tejen a la sociedad

Desde la propia experiencia docente, a partir del diagnóstico realizado con los jóvenes que estudian Historia de México en el bachillerato, se pueden ubicar los conocimientos previos con los que cuentan respecto a la asignatura. En esta etapa también se identifica la casi ausente información que tienen acerca de sus padres o de sus abuelos, a veces hasta de su propia historia de vida.

La familia es un sistema simbólico complejo de relaciones y posiciones objetivas con una dinámica interna.

Trabajar con historias de familia significa localizar las eventualidades y buscar sus conexiones en sujetos, acciones y tiempos. En la historia de familia se describen trayectorias individuales y grupal, y se potencializa cuando los eventos narrados tienen una dimensión temporal continua que relaciona el tiempo individual, el familiar y el histórico (Covarrubias, 2004, p. 8).

Ésta se puede pensar como una serie de hilos que son tejidos por la narrativa, en un telar entre el tiempo y el espacio, que a su vez es una pieza de muchas más, que da forma a una sociedad desde su historicidad. Quiénes la protagonizan no son los grandes héroes de los libros escolares, son los padres, los abuelos, los bisabuelos; los acontecimientos históricos aquí, a veces superan en emoción a las grandes batallas, a las revoluciones y a las guerras, estos son los nacimientos, las bodas, las defunciones, las declaraciones de amor, la migración, los logros y los fracasos. La narrativa es cercana a quien la construye, significa algo para su vida, por ello se puede asumir como un sujeto histórico.

Una propuesta para el desarrollo de competencias en la enseñanza de la historia en la educación media superior

Como toda estrategia didáctica, este proyecto inicia desde la planeación. Primeramente, se imparte una plática de inducción con los alumnos, no sólo para presentarles el proyecto, sino para sensibilizarlos acerca de la importancia que tiene para ellos en su vida y la importancia que tienen en el aprendizaje de la historia.

Cabe mencionar que los alumnos tienen un rango de edad de entre los 15 y 18 años, por ello es importante

utilizar recursos digitales que son muy cercanos a su cotidianeidad. Es en este momento donde el docente toma una parte más activa; sin embargo, se promueve la participación de los alumnos con comentarios, presentación de expectativas y aclaración de dudas. Después viene la parte del desarrollo, la cual se divide en dos secciones, la primera es para investigar y elaborar productos que posteriormente se integran en un portafolio de evidencias. Aquí se realiza la investigación de fuentes primarias y secundarias y las entrevistas, todo bajo la asesoría del docente. En la segunda parte del desarrollo se trabaja la redacción del trabajo, haciendo uso de toda la información recopilada en la etapa anterior. Por último, la fase del cierre, que consiste en la entrega del trabajo por parte del estudiante y la evaluación y retroalimentación dirigida por el docente.

En el cuadro 1 se exponen los momentos, las actividades y observaciones de las fases de este proyecto. Como se mencionó, este proyecto promueve la transversalidad. Son algunas las asignaturas que aportan conocimientos que los estudiantes deben aplicar. Un caso es Taller de Lectura y Redacción (TLR) en la etapa de composición. Es en esta etapa donde los alumnos deben de considerar aprendizajes que están relacionados con la escritura, tanto en fondo como en forma. Otro caso es el de Metodología de la Investigación, campo de conocimiento que ofrece una serie de herramientas para la investigación de fuentes primarias y secundarias, así como también para la planeación y realización de entrevistas a familiares.

Cuadro 1. momentos, actividades y observaciones a las fases del proyecto

MOMENTOS	ACTIVIDADES	OBSERVACIONES
Inicio	• Presentación del proyecto y plática de sensibilización. • Presentación de rúbricas.	Realizado por parte del docente, promoviendo la participación de alumnos.
Desarrollo Parte 1	Inicio del portafolio de evidencias. • Árbol genealógico. • Investigación del origen de sus apellidos. • Investigación del origen de su nombre (significado y por qué sus padres, u otra persona, decidieron ponerlo). • Investigación y recopilación de fuentes primarias y secundarias (actas de nacimiento, de defunción, de matrimonio, fotografías, cartas, hemerográficas, libros, etc.) • Entrevista a familiares.	• Diferentes actividades por instrucción del docente, con libertad de extensión y/o de forma. • En algunos casos hay muestras de habilidades artísticas. • En esta parte es dónde los alumnos se "enganchan" con el proyecto.
Desarrollo Parte 2	Inicio de la redacción. Se inicia escribiendo de los más cercano, conocido: primero estudiantes, luego sus papás, después los abuelos y así sucesivamente, hasta que las fuentes limiten la investigación-redacción.	• Se da la libertad de utilizar la información investigada que ellos determinen pertinente (discriminación-selección de información). • Se incorporan imágenes de fuentes primarias. • Adecuaciones curriculares, para alumnos con barreras de aprendizaje.
Cierre	Entrega del producto final.	• No hay límite en extensión. • Se evalúan con rúbricas. • Selección de algunas historias de familia para su publicación y presentación pública.

Fuente: Elaboración propia.

Los semestres en el subsistema del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora están divididos en tres parciales, y cada uno tiene una duración temporal de seis semanas aproximadamente. El proyecto "Historias de familia" se inició desde el primer parcial en la asignatura de Historia de México, siendo aquí dónde se informó a los estudiantes acerca de qué trataba, sus objetivos, etapas y rúbricas de

evaluación. En esta parte es importante que se sensibilice a los alumnos acerca de la importancia de dicho trabajo. El docente en todo momento buscó la participación de alumnos por medio de aclaración de dudas, comentarios, sugerencias, escuchar las limitaciones que encontraban los alumnos[2]. Durante este primer parcial se inició con la etapa de desarrollo del proyecto, en el cual debieron integrar un portafolio de evidencias con una serie de productos como árbol genealógico, investigación de fuentes, entrevistas e investigación en fuentes secundarias. Una vez que concluyeron con esta parte se procedió a la evaluación y retroalimentación por parte del docente.

El segundo parcial se dedicó a la selección de información que formaría parte del texto final. Los alumnos utilizaron su criterio para hacer una discriminación de la información recopilada, que en ocasiones es mucha, y elegir cuál es la que utilizarían para su historia de familia. Después de esto se inició con la redacción, proceso que llevó tres semanas según el cronograma de actividades, con el propósito de que hubiera un margen de tiempo para aclaración de dudas, asesorías o revisiones preliminares.

Por último, durante el tercer parcial se hizo la entrega del trabajo final. Éste fue entregado impreso. Las extensiones de los textos variaron, ya que se dio la libertad para no limitar la escritura. Se presentaron trabajos desde cuatro cuartillas hasta diez. También en esta parte se realizó la evaluación de acuerdo a las rúbricas presentadas desde el inicio.

2. Algunos alumnos manifestaron limitaciones como el hecho de tener solo a su mamá o a su papá, por lo cual no podrían investigar la historia de la familia de los dos padres. Otros casos son cuando los alumnos expresan que no son de la localidad o del estado y que no cuentan con fuentes primarias; aquí se les sugirió el uso de redes sociales para la solicitud a familiares, cuestión que en ocasiones funcionó.

Este trabajo se hizo a la par de los otros contenidos, es decir, durante el semestre se trabajó en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos curriculares de la asignatura, con proyectos alternos al mencionado. Esto no significa que se concibiera de manera aislada, por el contrario, por la temporalidad estudiada, algunos familiares, como el caso de los bisabuelos, participaron en acontecimientos o procesos históricos que se atienden en el currículo oficial, por lo que el proyecto reforzó algunos aprendizajes.

Para finalizar, se seleccionaron las historias de familia que cumplieron en mayor medida con las rúbricas requeridas por el docente al inicio. Se planificó un evento para la presentación pública de la obra, en coordinación con las autoridades educativas del plantel, en la cual se les entregó reconocimiento frente a todos los alumnos y a los familiares de quienes fueron seleccionados. Cabe mencionar que los familiares manifestaron emoción por este trabajo. La obra consistió en la publicación de 17 textos, mismos que fueron seleccionados de los tres grupos de cuarto semestre.

"Que mejor manera de aprender historia, que haciéndola". Algo de los resultados

De 143 alumnos, de tres grupos, cumplieron con la conclusión y entrega del trabajo el 89%. Por diversas circunstancias, 15 alumnos no lo entregaron. Al no ser un proyecto que está en el programa de estudios de la Dirección General de Bachillerato, es decir, se suma al aprendizaje de los contenidos curriculares obligatorios, se considera un proyecto de éxito por la participación de la mayoría del alumnado.

Además de que cuantitativamente hay un resultado positivo en las conclusiones y entregas de los proyectos, también

lo es en lo cualitativo. El objetivo central es el desarrollo de competencias, poniendo mayor énfasis en la competencia disciplinar número tres, que está orientada a que el alumno interprete su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado. Al terminar este proyecto, la mayoría de los alumnos tienen mayor conciencia de su origen, mismo que explica su realidad presente; este trabajo promueve la identidad y ello permite que además el alumno pueda dirigir su atención hacia su futuro, ya sea en lo profesional o en lo personal.

Los jóvenes que estudian el bachillerato son parte de una formación integral bajo el enfoque por competencias, por eso, más allá de los conocimientos, también se incluyen los valores. Una de las cuestiones que más satisfacciones ofreció al docente fue la de los valores familiares que cada alumno va rescatando en sus entrevistas, y después las plasma con entusiasmo en la narrativa. El amor, el trabajo, la perseverancia, la amistad, la solidaridad, son sólo algunos de los que estuvieron presentes. Uno de los alumnos escribió en su trabajo titulado "En busca de una oportunidad":[3]

> Mi mamá bueno… no tuvo tanta suerte, ella tuvo que hacerse cargo de mí y de mi hermano, lo cual lo tomó como una oportunidad de superación y amor, con ayuda de sus padres logró salir adelante, trabajando en la primera cosa que pudiera hacer. Para finalizar sólo me queda decir gracias. Por esta pequeña investigación

3. Solo se nombrarán como "alumnos" o "autores" ya que al ser menores de edad algunos de ellos y por la privacidad que la normatividad nos pide a los docentes, no se expondrán sus nombres. El libro se imprimió por parte del Cobach Sonora, sin embargo, fueron ejemplares sólo para la presentación, por lo cual no está debidamente registrado, sino que se está en proceso de hacerlo y sólo entonces se podrán referir los autores con sus nombres propios.

> que hice descubrí que mi familia ha tenido que luchar para salir adelante, lo cual considero como algo bueno, porque ha servido como lección y los ha formado con buenas bases como la humildad y la perseverancia, valores que nuca espero abandonar. (Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora 2019, p. 83)

Las familias se van conformando con uniones de personas a través de decisiones, de actos. Aquí emergió información muy personal, vinculada con las relaciones de parejas, es decir, con lo afectivo. Muchas fueron las historias de amor que narran desde cómo se conocieron, cómo se casaron, cómo vivieron en matrimonio o en unión libre. También las hubo de desamor, no todo fue color de rosa en estas historias. No fue así el caso de los abuelos de una de las alumnas, que cuentan:

> Él, avergonzado por las fachas en las que se encontraba, se paró frente a ella diciéndole lo hermosa que era y le preguntó que si podían hablar a solas porque sus amigas seguían de chismosas. Ella negó con la cabeza diciendo "ya sabes dónde vivo". (Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora, 2019, p. 110)

Otra cuestión que vale la atención es la relación que los alumnos van concretando a lo largo de sus investigaciones, respecto a acontecimientos o procesos históricos que se estudian en el currículo oficial, y la vida de algunos de sus ancestros. Por ejemplo, familiares que participaron durante la Revolución Mexicana, el cardenismo, la persecución religiosa, el movimiento estudiantil de 1968, o alguna guerra mundial. Aunque esto es un proceso más individual de quién investiga, en muchas ocasiones durante

las clases hubo alumnos que comentaron acerca del tema que se estaba estudiando y lo relacionaron con algo de lo investigado en su historia familiar. Lo anterior promueve que los alumnos no conciban a la historia con un cuerpo de conocimientos aislados y acabados, por el contrario, ésta se sigue escribiendo y rescribiendo día a día, gracias a las investigaciones.

Por otra parte, además de la vinculación con los contenidos está el hecho de investigar y escribir acerca de "otros" protagonistas, como el caso de niños, ancianos, mujeres, en general, personas que en los módulos de aprendizaje del bachillerato difícilmente encontrarán. Esto les permite conocer otro lado de la historia, la no oficial, la de carne y hueso, en la que sí hay presencia de la equidad de género. Una autora compartió lo siguiente:

> Cuenta mi abuelo, que su abuelo le contó que cuando estaba en la trinchera disparando y se le acababan las municiones en cada arma, Julia, su mujer era quien las recargaba. Dejaron a los hijos menores a cargo de la hermana mayor y se fueron a luchar. Julia Urías, quién fue mi tatarabuela, fue una ama de casa que se casó con Natividad Nieblas y decidió acompañarlo durante la Revolución Mexicana como una soldadera. (Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora 2019, p. 184)

Éste es un ejemplo de cómo las mujeres se visibilizan en la historia a partir de la memoria. La alumna que escribió lo anterior, al inicio de una clase levantó la mano y comentó con mucha emoción "maestra, mi abuela fue soldadera". Todavía no se estudiaba la etapa de la Revolución Mexicana, así que la cara de los demás fue de asombro. Se le pidió a la alumna que explicara a qué se refería y ella lo explicó a sus

compañeros, mostrando siempre orgullo del papel que su tatarabuela había desempeñado.

Otra alumna investigó acerca de la participación de un familiar en la Segunda Guerra Mundial; a partir de conocer ese dato, ella se dio a la tarea de investigar más acerca de su abuelo y de esta guerra. En su texto se aprecia lo siguiente:

> Mi tía me platicó que mi bisabuelo tiene descendencia árabe, pero no me explicó mucho sobre eso. Mi abuela me platicó que el papá de mi bisabuelo estuvo presente en la Segunda Guerra Mundial. (Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora, 2019, p. 177)

La historia regional era estudiada durante el quinto semestre en el subsistema del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora,[4] un semestre después de la realización del proyecto "Historias de familia". Los módulos de aprendizaje, los cuales están elaborados basados en los programas de estudio de la Dirección General de Bachillerato, se refieren más a temas de índole política, militar y económica. Las investigaciones realizadas permiten que los alumnos conozcan, a través de sus investigaciones, información relevante para la historia de su región, que no necesariamente se presenta en los libros de texto. Tal fue el caso de los tres pueblos que fueron condenados al abandono por el proyecto hidráulico de la construcción de la presa Plutarco Elías Calles, mejor conocida como El Novillo. Los pueblos de Batuc, Tepupa y Suaqui fueron inundados por las aguas del "progreso" y su gente se vio obligada a migrar hacia otros lugares. Un dato curioso de las historias de familia es que

4. A partir del siguiente ciclo escolar 2020-2021, por los cambios de la reforma educativa planteada en la nueva escuela mexicana y adecuada al Cobach Sonora, ya no se impartirá la asignatura de Historia Regional.

muchos de los alumnos descienden de alguien que vivió en uno de los tres pueblos. Ellos lo desconocían.[5] Una de las alumnas menciona:

> ¿Qué sintió ella al tener que irse de Suaqui? Dice mi abuela que cuando tuvo que irse apenas tenía 6 años de edad, así que se acuerda muy poco. Pero ella tiene muy presente la imagen de su mamá aferrada al marco de la puerta, diciendo que ahí dejaba todas sus historias, su vida y lo peor, ahí dejaba el recuerdo y los restos de su hija María Luisa, quien falleció con tan solo 4 años de edad. (Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora, 2019, p. 187)

Otro acontecimiento de la historia regional que está vinculado con las familias de los alumnos es la matanza de San Pedro de la Cueva, bajo las órdenes de Pancho Villa, en el año de 1915. La Revolución Mexicana y sus personajes protagónicos son representados en los libros de texto, la mayo**ría** de las veces como héroes. Los niños y jóvenes les rinden homenaje en los aniversarios, en las efemérides. La información que se obtuvo de este acontecimiento, por medio de las entrevistas a familiares, cambió la perspectiva que se tenía de este personaje desde la óptica de los alumnos. Aquí, la memoria toma un lugar importante al rescatar una parte de la historia regional. Al respecto, una alumna escribió:

> Mi abuela Amalia nació el 10 de julio de 1947, en San Pedro de la Cueva, Sonora. Cuenta mi abuela que su

5. Más curioso aún, que la plaza de los tres pueblos, donde se colocó una pieza arquitectónica a manera de monumento, está cerca de una de las paradas de autobús con mayor demanda por los alumnos del plantel y al comentarlo con ellos mostraron sorpresa y se presentó un caso que comentó que al saber esta historia sentía tristeza cada vez que tomaba el camión y pasaba por ese lugar.

> mamá, Petra Figueroa, le contó una anécdota que le tocó vivir en ese pueblo. Pancho Villa durante la Revolución Mexicana llegó al pueblo y lo recibieron personas armadas porque le tenían miedo, ya que decían que era un peligroso revolucionario que mataba gente y hacía mucho daño por donde pasaba. La gente armada del pueblo disparó contra ellos y mataron a un soldado que era sobrino de Villa, lo cual lo enfureció y empezó a matar a todos los hombres mayores de 18 años; al darse cuenta el cura del pueblo, fue a hablar con él para pedirle que dejara de matar a tantos inocentes. Villa se molestó y le dijo que se retirara y no volviera a aparecer porque también a él lo iba a matar si regresaba. El cura se retiró, pero al seguir escuchando los disparos volvió a salir y le pidió a Villa que tuviera piedad porque iba a dejar a los niños sin padre y a las mujeres solas, entonces el general le disparó quitándole la vida. Desde entonces en el pueblo existe un monumento frente a la iglesia, en honor al cura Flores y a todas las personas que murieron en manos del ejército revolucionario. (Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora, 2019, p. 147)

A manera de conclusión

Estas historias de familia conforman un mundo de experiencias para estos jóvenes, que despertó en ellos la conciencia de una identidad tejida con los hilos de la migración, de lo rural, de la memoria, de la emoción, de valores como el trabajo, el respeto, la superación y sobre todo el amor.

Esta es una muestra de lo que los alumnos pueden lograr dentro del aprendizaje de la historia, utilizando la metodología de la investigación para la construcción de una interpretación de su propio origen, su identidad, su propia

historia. "Que mejor manera de aprender historia, que haciéndola" menciona uno de los alumnos participantes. Al investigar y seleccionar la información a presentar, los alumnos reflexionan acerca de la escritura de la historia y como ésta es construida bajo la interpretación de quien la escribe.

Tenemos una serie de retos por enfrentar y, por tal motivo, hay que mantenernos abiertos a la búsqueda constante de estrategias que sean acordes a los intereses y necesidades de los alumnos, en este caso, la búsqueda de formas para que los jóvenes no sólo memoricen y repitan, sino para que conozcan, comprendan, reflexionen y construyan.

La transformación de la sociedad no se hará recitando las fechas de los acontecimientos históricos, ésta se dará con la formación de un pensamiento crítico en los alumnos para que interpreten su realidad social presente, a partir de su pasado, para que tomen conciencia de su propia historicidad y así puedan orientar sus acciones a futuro. La educación debe enfocarse en los estudiantes, ellos son la razón del ser maestro. Los docentes tenemos el compromiso de acompañar a los estudiantes en un proceso de construcción de conocimientos, sí, pero también de su propia identidad, misma que en la educación media superior está en transición hacia la vida adulta. La enseñanza de la historia es un buen pretexto para ese fin.

REFERENCIAS

Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora. (2018). *Historias de familia*. Sonora: Cobach de Sonora.

Covarrubias, K. (2004, diciembre). La historia de familia: una propuesta metodológica para el estudio de la pobreza en familias evangélicas de Colima, México. *Estudio sobre las culturas contemporáneas*, *10*(20), 107-139.

Dirección General de Bachillerato. (s.f.). Bachillerato General. Estructura Curricular, consultado en https://dgb.sep.gob.mx/dgb/bachillerato-general/

Dirección General de Bachillerato. (2018). *Programa de Estudios de Historia de México II.* México: Subsecretaría de Educación Media Superior.

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. Tendencias Pedagógicas, 16, 221-236.

Gavotto, O. I. (2012). *La evaluación de competencias educativas*. Bloomington: Editorial Palibrio.

Gracias, M. (coord.). (2018). *Módulo de aprendizaje de Historia de México II.* Hermosillo: Cobach de Sonora.

Capítulo 15

Una mirada a la enseñanza de la historia en la educación media superior en México

Rafael Ayala Aragón
María de los Ángeles García Murillo[1]

introducción

La enseñanza de la historia en la educación media superior prevalece en gran medida como si el tiempo no pasara por ella. Se siguen manteniendo los mismos esquemas de enseñanza aprendizaje a la hora de realizar alguna actividad, el resumen, los cuestionarios, la memorización de las fechas y acontecimientos están en la mente como forma de enseñar y aprender historia de profesores y alumnos; la pedagogía tradicional sigue siendo la dominante y la historia a estudiar es la oficial. Cambiar la metodología de la enseñanza de la historia permitirá, entonces, cambiar nuestra manera de ver el presente como una representación de nuestro pasado, pero esto requiere de un gran esfuerzo por parte del docente como de los responsables de redactar los planes y programas de estudio.

Un profesor de historia les pregunta a sus alumnos qué personaje histórico aparece en el billete de 100 pesos, al ver que las respuestas eran dispersas les muestra el billete con la imagen de Netzahualcóyotl; los alumnos se voltearon a ver unos con otros. Para muchos alumnos, el presente es fijo

1. Universidad Autónoma de Sinaloa. Contacto: aragon@hotmail.com, sitlalit77@hotmail.com.

y estático, el pasado es pasado, y su correlación existente con el presente no existe. Así, el billete en sus manos es sólo un medio de cambio que permite hacer transacciones comerciales; sus grabados no son percibidos como un arte histórico que encierra pasajes del México prehispánico, y su personaje no es valorado como uno de los mejores poetas de la época. Pero ¿a quién se le señalará que los alumnos tengan este pensamiento?, ¿a los docentes y su forma de enseñar o al alumno que no se preocupa por pensar y analizar las cosas y los objetos como medio de generar conocimientos a través de un simple billete? Se debe hacerles razonar, no desde la etapa media superior, sino desde el nivel básico.

La enseñanza de la historia tiene que ir más allá de únicamente "ver los contenidos temáticos", el alumno debe de aprender a relacionar su pasado con su presente, sólo así el estudio de la historia le permitirá obtener un análisis crítico de la sociedad donde vive, cómo se relaciona, cuáles son sus problemas y sus probables soluciones, y, sobre todo, aprender a observar e interpretar históricamente lo que está a su alrededor y en su manos. Así, el billete de 100 pesos le representará más que su valor monetario.

Pero ¿cómo lograr que los alumnos de bachillerato relacionen pasado y presente o construyan su propio análisis social, si las técnicas de enseñanza implementadas están más interesadas en "avanzar" en el contenido temático que en el análisis del mismo? En esta línea, el alumno se preocupa más por aprobar el examen y el maestro porque lo apruebe, elaborándoles cuestionarios para que se aprendan las fechas y acontecimientos que contestarán en un examen de opción múltiple y evaluar así su capacidad memorística. Es por ello por lo que el docente debe de preocuparse por buscar esas técnicas de cómo despertar en el alumno la

curiosidad y el interés por comprender el pasado con ojos puestos en su presente.

En este ambiente académico, la preocupación dominante es la calificación para el alumno y el índice de aprobación para el maestro, pasando a tercer plano la construcción analítica de los hechos del pasado y sus repercusiones en el presente. Esta forma de estudiar la historia rompe por completo con los preceptos de pensadores como Cicerón, que decía que la historia es el testigo de los tiempos, la antorcha de la verdad, la vida de la memoria, el maestro de la vida, el mensajero de la antigüedad. Para muchos alumnos es una materia más "que tengo que pasar", "una clase aburrida que tengo que aguantar", "un trabajo más que tengo que entregar". Habría que preguntarnos si esta actitud viene con las nuevas generaciones de jóvenes estudiantes o es algo de antaño que tiene que ver con el cómo enseñamos la historia, y si ésta es una apreciación en las nuevas generaciones de alumnos o es algo que viene desde épocas memorables.

El presente nos exige que conozcamos nuestra historia para no repetirla una y otra vez, que entendamos que la historia no sólo es una materia aburrida que adorna el plan y programa de estudio, sino una puerta que nos lleva a otros mundos para aprender de ellos y con ellos, y que para lograrlo se necesita el compromiso académico de los docentes y de la disciplina histórica.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

En las primeras líneas del libro *Introducción a la historia*, de Marc Bloch (2000, p. 9), se plantea una interrogante que ha servido como punta de lanza para muchos cursos,

ponencias, artículos y congresos de historia: ¿para qué sirve la historia? A partir de esta pregunta Bloch escribe una indiscutible introducción a la filosofía de la historia, y un desarrollo esencial para la comprensión de estas ciencias; argumentando que la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo.

Después de años de discusión, la interrogante ha tomado un giro dentro de los grupos académicos de historia: ¿cómo enseñar la historia?, pregunta que nos lleva a reflexionar sobre los métodos educativos de enseñanza de esta materia, en particular en la educación media superior en México. Veamos, de acuerdo a la Dirección General de Bachillerato (DGB), el *Campo del conocimiento histórico social* forma parte de la estructura curricular del bachillerato general, el cual se concibe como el conjunto de asignaturas humanísticas y sociales que permiten al estudiante de educación media superior comprender, desde una perspectiva sistemática y rigurosa, los fenómenos económicos, políticos y sociales, cuya dimensión se entiende a partir de su ubicación en el contexto histórico y cultural.

Las materias y/o asignaturas que lo integran son: Ética y Valores I y II, Introducción a las Ciencias Sociales, Historia de México I y II, Filosofía, Estructura Socioeconómica de México, Historia Universal Contemporánea y Metodología de la Investigación. En ellas se aborda la génesis del pensamiento científico, su fundamentación epistemológica y el análisis de los procesos sociohistóricos. En cuanto a su importancia, este campo confiere a las acciones de cada persona una dimensión social, sin perder de vista su individualidad, a la vez que se fomenta el sentido de identidad, solidaridad y compromiso social.

Pero ¿cómo se enseña historia en el bachillerato, si los alumnos, año con año, pasan la voz con sus inferiores de que la asignatura de historia es aburrida, que solo te ponen a hacer resúmenes, buscar el acontecimiento y anotar la fecha, además de sacar preguntas de cada tema para elaborar un cuestionario de estudio? Con estas referencias el alumno entra al salón de clases con una predisposición por aprender historia, pero es ahí donde el docente debe cambiar esa perspectiva que el alumno ya trae consigo, y buscar dinámicas que cambien ese rol.

Para dar respuesta a esta interrogante, el campo de conocimiento histórico social propone brindar los elementos teóricos metodológicos que guíen al alumno en el proceso de construcción del conocimiento y le permitan interpretar los fenómenos sociales con una visión integral y humanística, con base en los siguientes ejes conceptuales.

- *Histórico*. Articula las disciplinas y permite interpretar los conceptos y las categorías en su dimensión espacio temporal.[2]
- *Epistemológico*. Posibilita la comprensión de la ciencia y del proceso de construcción de la ciencia social.
- *Axiológico*. Ayuda a entender la función de los valores éticos en relación con las acciones de los individuos.

Además, establece las estrategias didácticas básicas para emplearse en la enseñanza de la historia, que son:[3]

2. Desde aquí vienen los problemas para la comprensión y enseñanza de la historia, verla sólo como un contexto histórico y cultural
3. Sólo establecen seis puntos a lograr en la enseñanza de la historia, no las técnicas de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, en el punto seis, *La interpretación de los fenómenos sociales.* No se aclara cuáles son las técnicas, sólo se menciona el propósito a lograr en el alumno

1. La revisión de conocimientos previos para establecer su continuidad con los conocimientos nuevos.
2. La planeación del proceso de aprendizaje, que contempla el manejo adecuado tanto de materiales como de técnicas de investigación social, la organización de la información y la elaboración de productos.
3. La explicación de los conceptos teórico-metodológicos básicos del campo de conocimiento.
4. La ejercitación, reforzamiento y retroalimentación de conocimientos, estrategias y técnicas de la investigación social.
5. La utilización del eje metodológico a través de la investigación, así como en la aplicación de principios para la resolución, comprensión e interpretación de la realidad.
6. La interpretación de los fenómenos sociales.

En este sentido, al cumplirse al pie de la letra el desarrollo de los ejes conceptuales y las estrategias didácticas propuestas para este campo del conocimiento, [4] el alumno de bachiller logrará tener una visión clara de los fenómenos sociales pasados, presentes y futuros, con una visión integral y con sentido humano.

Pero, ¿realmente el alumno de bachillerato interpreta los fenómenos sociales con una visión integral y con sentido humano? Para dar respuesta tomaremos en cuenta la visión teórica y la visión práctica en la enseñanza de la historia.

4. Nos referimos a la planeación didáctica del profesor, elaborada a partir de los lineamientos planteados en el programa de Historia, apegado a las competencias a desarrollar por el alumno, tomando como base los ejes conceptuales y las estrategias didácticas para lograrlo; a su vez, para que lo planeado en el desarrollo de la clase se imparta con sus mínimas modificaciones, y no caer en el juego de que sólo la planeación es para el asesor técnico pedagógico (una cosa es lo que planeo y otra es lo que hago en el salón de clases).

Para la primera, el aprendizaje del alumno le es otorgado a partir de los lineamientos marcados dentro de un plan y programas de estudio; y para la segunda, el alumno construye su propio conocimiento a partir de las técnicas implementadas en la enseñanza de la historia. En esta encrucijada tenemos dos tipos de aprendizajes: uno otorgado por el simple hecho de cursar la asignatura y el otro a partir de su construcción.

En este contexto, la Dirección General de Bachillerato propone para el campo del conocimiento histórico social, los puntos claves para la enseñanza de la historia en la educación media superior, que se reflejarán en los libros de textos para estas asignaturas y por lógica en la planeación didáctica de los profesores, educando alumnos con capacidad de análisis a los problemas que la sociedad presenta.

Cuadro 1. Ejes conceptuales

Elementos teórico-metodológicos		
Guían al alumno en el proceso de construcción del conocimiento y le permite interpretar los fenómenos sociales en una visión integral y humanista.		
Histórico	Epistemológico	Axiológico
Contexto histórico y cultural.	Pensamiento científico. Fundamentación epistemológica. Análisis de los procesos socio-históricos.	Sentido de la identidad, solidaridad y compromiso social.

Fuente: DGB. Bachillerato General. Estructura Curricular.

Cuadro 2. Estrategias didácticas básicas en la enseñanza de la historia

Revisión de los conocimientos previos.	Establece la continuidad con los conocimientos nuevo.
La planeación del proceso de aprendizaje.	Organización de la información (materiales, técnicas, tácticas).
Explicación de los conceptos teórico-metodológicos.	Desarrollo de la clase apegada a los contenidos temáticos.
Reforzamiento de los conocimientos.	Ejercitación, y retroalimentación de conocimientos.
Utilización del eje metodológico.	Aplicación de principios para la resolución de problemas.
Interpretación de los fenómenos sociales.	Interpretación de los problemas sociales.

Fuente: DGB. Bachillerato General. Estructura Curricular.

LAS TÉCNICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Las técnicas representan el conjunto de procedimientos que se utilizan para lograr con eficiencia las metas establecidas en el programa de estudio de Historia, lo que representa el diseño, el modelo congruente y unitario que se forma con base a diferentes modos, a partir de los cuales se pretende que el contenido sea productivo y eficaz (González, 2002, p. 51).

En este sentido, González establece que las estrategias se refieren a los movimientos específicos, a los modos que constituyen una técnica cuando un conjunto de ellas se organiza con consistencia interna.

Un profesor de historia les dice a sus alumnos: "De la página 7 a la 23 de su libro Historia de México II elaboren un resumen de lo más importante, lo pueden hacer en equipos". Los alumnos realizan el trabajo y lo entregan; el profesor lo firma y da por terminada la clase. La calidad educativa de los alumnos está fundamentada en la eficacia de las técnicas de enseñanza aplicadas por el profesor, en este caso, la técnica del resumen es una técnica de estudio,

mas no de enseñanza, esto implica que los alumnos tienen que tomar en cuenta la estructura para elaborar un resumen y realizarlo apegado a su organización, y no utilizar la vieja práctica de un párrafo sí y uno no.

La pedagogía tradicional sigue prevaleciendo en la enseñanza de la historia, este paradigma no se ha logrado erradicar por completo de las aulas, girando todas las actividades en torno al docente, imponiendo ritmos y secuencias unilateralmente, considerando a los alumnos receptores del conocimiento, y cuya finalidad es sólo enseñar el contenido de la asignatura. A lo que María del Carmen González señala que el peso de una enseñanza tradicional que se resiste a desaparecer es fuerte por doquier. Aunado a ello, existen muchos maestros renuentes a cambiar su forma de impartir la materia.

Esto nos lleva a pensar que los maestros de historia repiten viejas prácticas de enseñanza que fueron aprendidas por los mismos maestros que le impartieron historia cuando eran estudiantes de educación básica y media superior, lo que nos preocupa que se vea como "normal" que, para enseñar historia, se tomen en cuenta las siguientes técnicas de aprendizaje.[5]

- El resumen.
- La memorización de fechas y acontecimientos.
- Los cuestionarios.

Donde el resumen se toma como una estrategia para "avanzar" más rápido en los contenidos temáticos a "estudiar", sin tomar en cuenta que muchos de los alumnos no lo

5. No se pretende señalar que estas técnicas de aprendizaje no se puedan aplicar en la enseñanza de la historia; el problema es, la orientación que le dan los profesores, que las utilizan solo para avanzar en los contenidos temáticos.

realizan de acuerdo a su estructura, y esto equivale a que sólo se busca pasar información sin un análisis previo de lo que se está estudiando. El objetivo se convierte entonces en hacer la actividad, no importando como salga, pero lo que sí es importante es entregarlo para que lo revisen y agreguen un punto de calificación en la lista. Por su parte, la memorización de las fechas y acontecimientos es utilizada para focalizar el contenido y dar respuesta a un examen de opción múltiple en lo posterior, que relacionado con el cuestionario hace la bina perfecta para el estudio de la historia.

Cuadro 3. La pedagogía tradicional

Rol del maestro	Todas las actividades giran en torno al docente, quien hace de la exposición su principal recurso didáctico, imponiendo ritmos y secuencias de trabajo unilateralmente (magistrocéntrica).
Rol del alumno	Su rol es de pasividad extrema y es considerado únicamente receptor del conocimiento.
Finalidad de la enseñanza	La enseñanza de los contenidos de las materias o asignaturas.
Relación maestro-alumno	De maestro a alumno.
Método de enseñanza	Expositiva -explicativa - memorística.
Evaluación	Se remite a exámenes cuya única función es la de comprobar un conocimiento o la obtención de una respuesta esperada.
Técnicas de aprendizaje	Resumen-memorización de fechas y acontecimientos-cuestionarios.

Fuente: Rafael Ayala Aragón, María de los Ángeles García Murillo y Alfonso Mercado Gómez con base en Zubiria Samper (2006).

Esta pedagogía tradicional se contrapone con las estrategias didácticas básicas en la enseñanza de la historia propuestas por la Dirección General Bachillerato para el campo del conocimiento histórico social; si lo cotejamos con los cuadros 1 y 2, el profesor no toma en cuenta los ejes conceptuales ni las estrategias didácticas sugeridas, por lo

que el alumno no procesará ni interpretará los fenómenos sociales con una visión integral y humanista como lo marca el programa de estudio de la historia.

En esta línea pedagógica el alumno sólo está estudiando para pasar el examen, no para generar una reflexión del entorno que lo rodea. Su función académica se subscribe en comprobar un conocimiento a través de un cuestionamiento al final del bimestre, el cual le origine un promedio aceptable para pasar la asignatura.

Este caso, es digno de reflexión saber ¿con qué tipo de técnicas estamos enseñando al alumno?, ¿con las que ayudan a mejorar la capacidad reflexiva sobre el entorno social, comprender el pasado y enfrentar con posibles soluciones el presente?, ¿o con las que permitan pasar un examen al final del curso?

Recordemos que las técnicas y las estrategias en la enseñanza se originan a través del método de estudio impartido en el bachiller, si predomina la pedagogía tradicional van a redituar lo que indica el cuadro 3: un maestro egocéntrico y un alumno receptor del conocimiento a pesar de las reformas en los métodos de enseñanza, quedándose en modificaciones en lo teórico, pero en lo práctico, los métodos de enseñanza prevalecen igual.

Es por ello por lo que la actividad sugerida por el profesor responde a los estándares de la pedagogía que desarrolla, realizando una sola actividad para estudiar el tema propuesto en el plan y programa de estudio y dar por concluida la clase, no se esfuerza él y capacita al alumno para un futuro examen.

Sin embargo, al analizar el tema de estudio (Beciez González & Pérez Aguilar, 2010, pp. 7-23) encontramos que las actividades están relacionadas con el modelo educativo

basado por competencias y apegadas a las pautas que marca la Dirección General de Bachillerato para el campo del conocimiento histórico social, tomando como referencia los ejes conceptuales y las estrategias didácticas básicas para la enseñanza de la historia. Para este tema se especifican las siguientes actividades:

- Una actividad integradora.
- Una actividad de conocimientos previos.
- Siete actividades para el portafolio.
- Seis evidencias para el portafolio.
- Cinco recursos para reafirmar el aprendizaje.
- Una evaluación final.

Es aquí, en este momento, cuando nos hacemos la siguiente interrogante: ¿por qué el maestro, a pesar de las actividades sugeridas en el libro de Historia de México II, sólo solicita a los alumnos un resumen como actividad integradora?, tomando como antecedente que elaboró una planeación apegada al modelo educativo por competencias, y siendo ésta revisada y aprobada por el asesor técnico pedagógico de la institución.

Como hemos señalado, el paso final en el proceso de enseñanza y aprendizaje lo da el maestro de grupo, él es el que decide dentro del aula la forma de enseñar y las actividades a realizar, a pesar de tener en sus manos una planeación apegada a los ejes conceptuales y a las estrategias didácticas básicas para la enseñanza de la historia, sólo trabaja el saber conocer si lo comparamos con el modelo educativo basado por competencias.

Modelo que trabaja en distintos escenarios integrando los cuatros saberes:

1. El saber ser (actitudes y valores).
2. El saber conocer (conceptos y teorías).
3. El saber hacer (habilidades procedimentales y técnicas).
4. El saber convivir (conductas, comportamientos).

El docente es quien tiene la tarea de planear situaciones didácticas en la clase, que les permitan desarrollar los saberes y los haceres de cada competencia de una manera efectiva a partir de su propia realidad y necesidades. Las competencias entonces se convierten en desempeños concretos a observar, a identificar en el salón de clases, por lo cual se retoman evidencias del logro alcanzado dentro de la serie de actividades que se llevaron a cabo para hacerlo.

En esta línea, Silvia Conde (2009) menciona que la competencia es un conjunto de esquemas complejos integrados por la articulación de habilidades, actitudes y conocimientos que las personas aplican en su vida cotidiana para:

- Relacionarse con los otros.
- Realizar de manera efectiva alguna actividad.
- Resolver una situación-problema.
- Intervenir en su entorno social, natural y político.

Educar con un enfoque basado en el desarrollo de competencias significa crear experiencias de aprendizaje basadas en la capacidad que tiene el alumno de activar los dominios de aprendizaje, que involucran las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora, éstos le ayudarán a realizar de manera satisfactoria las tareas que los diferentes entornos lo demanden.

En el Acuerdo Secretarial No. 442 (2008) por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco

de diversidad, se menciona que para el enfoque de competencias es más importante la calidad del proceso de aprendizaje que la cantidad de datos memorizados. En todo caso, la sociedad contemporánea se caracteriza, entre otras cosas, por el cúmulo de información creciente y disponible en diversos medios. Los estudiantes eficaces deberán ser capaces no tanto de almacenar los conocimientos, sino de saber dónde y cómo buscarlos y procesarlos.

Sin embargo, las técnicas y estrategias implementadas en la educación media para la asignatura de Historia están impregnadas por un fuerte olor a la pedagogía tradicional, situación que lleva a generar un rechazo a la historia por parte de los alumnos, a pesar de haber rebasado por mucho tiempo este método sigue prevaleciendo en las aulas de la educación media superior y la enseñanza con el modelo educativo basado por competencias, se queda en lo teórico de los contenidos.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

La enseñanza de la historia en la educación media superior está llena de técnicas y estrategias apegadas a la pedagogía tradicional, mismas que se pasan de generación en generación y cambiar este paradigma para las instituciones educativas no ha sido nada halagador. Lograr que los profesores cambien de paradigma en la enseñanza de la historia en la educación media superior en México es una tarea que debemos emprender desde las diferentes áreas de la comunidad educativa –sí, es una tarea de todos–. Las técnicas y estrategias apegadas a la pedagogía tradicional siguen prevaleciendo a pesar de que el alumno de hoy en día se desenvuelve en otras latitudes en la adquisición de su aprendizaje. Una

cosa es la planeación didáctica realizada por los profesores en papel, apegada al modelo educativo basado en competencias, y otra, muy diferente, es su aplicación en el aula.

Sin embargo, hay que considerar los siguientes aspectos para comprender mejor esta situación.

- *Los planes y programas de estudio*. La asignatura de Historia está llena de acontecimientos políticos-militares, sus contenidos son muy extensos, con ausencias de la historia social, cultural y de vida cotidiana, además sólo se estudia dos horas a la semana y por lo regular se programa en las últimas horas de clase.
- *El modelo pedagógico*. Muchas veces los modelos pedagógicos sólo aparecen en los planes y programas de estudio, en los libros de texto, pero no en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- *Las técnicas y estrategias*. Son enfocadas para avanzar en los contenidos temáticos mas no orientadas en la reflexión y análisis de los problemas sociales pasados, presentes o futuros.
- *Los profesores*. La mayoría no tienen formación pedagógica, son egresados de otras licenciaturas afines, con poca o nula preparación educativa, desconocen los modelos pedagógicos y las técnicas de enseñanza y aprendizaje.
- *Los alumnos*. Poco interés por la historia, sólo se preocupan por pasar la asignatura, no tienen hábito a lectura y no buscan reflexionar sobre su entorno social.

La enseñanza de la historia en la educación media superior es fundamental para desarrollar en el alumno una

cultura de reflexión, análisis y de comprensión con una perspectiva sistemática y rigurosa a los fenómenos económicos, políticos y sociales, a partir de su ubicación en el contexto histórico y cultural. Habrá que crear en el alumnado esa conciencia histórica para poder hacer que entienda su pasado y logre comprender el porqué de su presente, y así tenga otro concept o de lo que es la historia y no repita la manera en cómo su maestro se la enseñó en el aula, en dado caso que haya sido un docente que repite sólo hechos y acontecimientos sin ir más allá de los sucesos acaecidos.

Tenemos una gran responsabilidad como maestros, desde nuestras trincheras debemos proponer que la historia sea valorada y considerada parte esencial de la educación en México, ya que solamente conociendo nuestras raíces podremos ser capaces de generar cambios trascendentales en la sociedad e impactar en el conocimiento creando esa conciencia social, una manera de lograrlo es a través de la historia. La educación es el punto nodal para tener una mejor sociedad, y se puede lograr desde el peldaño más bajo y desde cualquier nivel escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Acuerdo No. 442. (2008, 26 de septiembre). Acuerdo Secretarial No. 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. SEP. *Diario Oficial de la Federación*. https://prepaenlinea.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf

Acuerdo No. 444. (2008, 21 de octubre). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. SEP. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008#gsc.tab=0

Beciez González, D. F & Pérez Aguilar, C. M. (2010). *Historia de México II.* México: McGraw-Hill.

Bloch, M. (2000). *Introducción a la historia.* México: Fondo de Cultura Económica.

Burke, P. (1993). *Formas de hacer la historia.* Madrid: Alianza Editorial.

Conde, S. (2009, marzo). *Educar por competencias. Posibilidades y desafíos*. México: SEP.

Dirección General de Bachillerato. (s.f.). Bachillerato General. Estructura Curricular, consultado en https://dgb.sep.gob.mx/dgb/bachillerato-general/

González Muñoz, M. (2002). *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones.* Madrid: Grupo Anaya.

Lamoneda Huerta, M. (1998, enero-junio). *¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior? Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *3*(5), 101-112.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013a). *Las competencias genéricas en el estudiante del bachillerato general.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013b). *Lineamientos para la práctica educativa a partir del enfoque educativo basado en competencias*. México: SEP.

Zubiria Sampér, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Colombia. Aula Abierta Magisterio.

Índice

Enseñanza de la Historia. Procesos de formación, práctica docente y estrategias didácticas, se terminó de imprimir en diciembre de 2022, en los talleres de Editorial Artificios, Perú 451, Col. Cuauhtémoc Sur, Mexicali, Baja California, C.P. 21200. El tiraje consta de 150 ejemplares.

Enseñanza de la Historia es un libro colectivo que reúne reflexiones y experiencias de profesionales de la enseñanza y la investigación histórica en diferentes instituciones académicas. Los quince capítulos del libro abordan problemáticas relacionadas con los procesos de formación, práctica docente y estrategias didácticas, abarcando desde las estrategias para enseñar la historia en el nivel básico hasta la formación de historiadores en el ámbito universitario. A lo largo de sus páginas, podemos observar un relato con múltiples voces que documentan dimensiones, elementos y actores diversos que permiten acercarnos a la comprensión de la complejidad que conlleva el reto de enseñar historia.





